

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ A
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS RIVIERES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN EDUCATION**

**PAR
HEATHER SMITH-DUFRESNE**

**LES RELATIONS ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES DU DIRECTEUR D'ÉCOLE
ET
L'EXCELLENCE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE PUBLIQUE AU QUÉBEC**

AVRIL 1994

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de recherche, Paul Laurin pour son encadrement, sa disponibilité, ainsi que pour ses attentes élevées. Son intérêt et ses connaissances concernant l'excellence des écoles m'ont été d'une grande aide tout au long de ma recherche.

Mes remerciements s'adressent aussi aux directeurs et aux enseignants qui ont participé à l'étude sans lesquels cette recherche n'aurait pas été possible.

J'aimerais également remercier mon mari, François, pour son aide et sa compréhension durant les trois ans de ma maîtrise.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
 CHAPITRE 1. La Problématique.....	 1
Situation du problème.....	2
Formulation du Problème.....	4
Objectif de la Recherche.....	5
Importance de la recherche.....	5
Limites.....	7
Définitions.....	7
L'organisation de l'étude.....	8
 CHAPITRE 2. La Recension des Écrits.....	 10
La recension des écrits.....	11
Revue des théories sur les écoles efficaces.....	11
Caractéristiques des écoles efficaces.....	11
L'étude de Roueche et Baker.....	14
La démarche de Roueche et Baker.....	16
Le plan de Roueche et Baker.....	16
Les hypothèses de Roueche et Baker.....	17
Le climat.....	17
L'ordre, le but et la cohérence.....	17
Le rendement et l'objectivité.....	18
Focaliser sur l'élève.....	18
L'optimisme.....	18
La santé organisationnelle.....	19
Les Enseignants Excellents.....	19
La motivation.....	19
Les Thèmes Interpersonnelles.....	20
Les Thèmes Cognitives.....	21
Les Caractéristiques des Directeurs Efficaces.....	22
La Flexibilité.....	27
La Cohésion dans l'organisation.....	28
La mission de l'école et le directeur.....	31
La reconnaissance du personnel.....	34
La résolution des problèmes par la participation.....	35
La délégation des tâches et le clarté des rôles.....	36
L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage.....	37
Comparaisons avec d'autres modèles de Leadership.....	40
 CHAPITRE 3. La Méthodologie.....	 45
Application de la méthodologie.....	46
Choix de l'instrument.....	47
L'Instrument.....	47
L'échantillonnage.....	48
Les caractéristiques de la population.....	48
Choix des écoles.....	50
L'administration des questionnaires.....	51

Fidélité de l'instrument	52
Le traitement et l'analyse des données.....	53
La description des données	54
 CHAPITRE 4. L'analyse et l'interprétation des données.....	57
L'introduction	58
Question de recherche #1.....	58
Les Moyennes des questions présentées par caractéristique.....	60
La flexibilité.....	60
La cohésion.....	61
Centré sur la mission de l'école	62
La reconnaissance du personnel	63
La prise de décision par la participation	64
La délégation.....	65
L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage	65
Les coefficients de corrélation de Pearson	69
 La Question de recherche #2	72
La flexibilité:Les perceptions du groupe 2	72
La cohésion.....	73
Centré sur la mission de l'école	73
La reconnaissance du personnel.	74
La prise de décision par la participation	74
La délégation.....	74
L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage.	75
Le facteur de la perception	76
Le test-t.....	77
Les coefficients de corrélations de Pearson.....	77
Conclusion.....	79
 CHAPITRE 5 La Conclusion.....	81
Résumé	82
Implications Pratiques.....	86
Les Implications Théoriques	87
Les Implications de Recherche	87
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	89
 DOCUMENTS ANNEXES.....	92
Lettres au Ministère de l'Éducation.....	93
Lettres d'introduction aux écoles secondaires visées par la recherche.....	96
Questionnaire.....	100

LISTE DES TABLEAUX

Le tableau 2-1 Une comparaison des caractéristiques du directeur efficace (Roueche et Baker 1986) avec le leader transformatif, le leader culturel et le leader pédagogique	44
Le tableau 3.1.1 Pourcentage des notes et du décrochage de toutes les écoles secondaires publiques du premier et du cinquième rang	50
Le tableau 3.1.2 Pourcentage des notes et du décrochage scolaire des écoles du premier et du dernier rang retenues pour l'étude.....	50
Le tableau 3.2 Test de fidélité de l'instrument: L'alpha de Cronbach.....	53
Le tableau 3.3 Des données personnelles des directeurs selon le sexe, l'expérience en enseignement, l'expérience comme directeur et le nombre d'années à l'école.....	55
Le tableau 3.4 Données personnelles des enseignants selon le sexe, l'expérience en enseignement, l'expérience comme directeur et le nombre d'années à l'école.....	56
Le tableau 4.1 La flexibilité: les moyennes du groupe 1 et du groupe 2 par question.....	61
Le tableau 4-2 La cohésion; les moyennes des questions par groupe	61
Le tableau 4-3 Centré sur la mission: les moyennes par question par groupe.....	62
Le tableau 4-4 La reconnaissance du personnel: les moyennes des question par groupe	63
Le tableau 4-5 La prise de décision par la participation: la moyenne des questions par groupe	64
Le tableau 4-6 La délégation: la moyenne des questions par groupe.....	64
Le tableau 4-7 L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage: les moyennes des questions par groupe.	67
Le tableau 4-8 Les moyennes du groupe 1 et du groupe 2 selon les sous-dimensions, et le test-t.....	68

Le tableau 4-9 La matrice des coefficients de corrélations de Pearson entre les caractéristiques du directeur selon les réponses du groupe 1: les meilleures écoles.....70

Le tableau 4-10 La matrice des coefficients de corrélations de Pearson entre les caractéristiques du directeur selon les réponses du Groupe 2: les écoles secondaires du dernier rang.78

CHAPITRE 1

La Problématique

CHAPITRE 1

Situation du problème:

En 1981, le secrétaire de l'éducation des États-Unis, M. T. H. Bell a créé une commission nationale pour l'excellence en éducation. Il a justifié la création de cette commission en raison d'une perception négative répandue à travers le public envers le système d'éducation. En effet, après trois ans de recherche, d'audiences publiques, d'interviews et de discussions publiques par la commission, les résultats ont été troublants. La commission a établi que les institutions d'enseignement n'avaient pas seulement perdu de vue leurs principales visées mais aussi les attentes élevées et l'effort discipliné nécessaires à les atteindre. Voici certaines conclusions de cette commission nationale d'enquête:

- environ 23 millions d'américains sont incapables d'effectuer des lectures simples dans leur vie quotidienne; 13% des enfants de 17 ans sont analphabètes et ce pourcentage grimpe à 40% chez les minorités.

- la performance moyenne des étudiants au secondaire était la plus basse depuis 26 ans.

- entre 1963 et 1980, les résultats des tests d'aptitude au niveau universitaire ont décliné presque sans interruption alors que les performances en mathématiques chutaient de près de 40 points.

La commission a ajouté que, en raison du haut niveau technologique que comprendrait les millions d'emplois futurs, un niveau élevé de compétence sera requis des travailleurs, d'ici la fin du siècle.

Mais qu'en est-il au Canada? Il n'existe pas de commission d'excellence en éducation. Cependant, la perception du système d'éducation paraît être semblable.

Les chercheurs en éducation, les dirigeants du secteur industriel ainsi que la fédération des professeurs canadiens identifient de nombreux problèmes concernant l'état de l'éducation au Canada.

En fait, en 1981, la société canadienne des études en éducation a rapporté que peu d'argent était dépensé au niveau national pour la recherche en éducation. Ce montant était neuf fois moindre, toute proportion gardée, comparativement au montant dépensé aux États-Unis.

Le taux global de décrochage dans les écoles canadiennes était de 40,6% en 1987 (Statistiques Canada février 1991). En 1988, au Québec, le taux de décrochage a dépassé 40% dans certaines régions (MEQ, février 1991). Pourtant, "nous sommes face à un manque écrasant de connaissances dans presque tous les domaines où il y aura, au Canada, des besoins pour les prochains vingt ans. Période au bout de laquelle nous ne serons plus une puissance industrielle moderne à l'ère de l'Information" (Stevenson, 1988 p. 32).

La Fédération des professeurs canadiens ressent un besoin urgent pour réconcilier les objectifs et les pratiques d'éducation avec les défis de notre contexte social d'aujourd'hui. Le système d'éducation publique au Canada se retrouve à un point tournant. (Stevenson, 1988 p. 33)

Les critiques de la part des parents augmentent plus que jamais dans l'histoire du Canada depuis 1973 (Stevenson, 1988 p. 29). D'après Gérald Ethier (1989) le public s'est rendu compte que, malgré tous les fonds publics investis dans le système d'éducation du Québec, les résultats étaient plutôt décevants.

La nature bureaucratique du système d'éducation ralentit le changement, l'innovation et l'imagination. Les canadiens ont besoin d'une vision pour l'avenir. Mais, il y a peu de qualités de leadership dans nos systèmes scolaires canadiens (Stevenson, 1988).

Selon le directeur général du Conseil des Ministères d'éducation, H. Fisher, l'objectif national devrait être de développer le leadership en éducation et de passer de la parole aux actes en ce qui a trait à la qualité de l'éducation (Stevenson, 1988 p.44).

Nous recherchons donc une amélioration de notre système scolaire et plus précisément de nos écoles. Idéalement, nous cherchons à obtenir l'appui du public comme c'était le cas dans les années soixante et soixante dix (Stevenson, 1988). Les conditions qui favorisent l'excellence dans les écoles incluent un sens de la communauté, un but partagé, des valeurs communes, une mission et une compréhension des valeurs culturelles sur lesquelles l'éducation est fondée

(Timbar, Kirp 1988). Cependant, nos systèmes ont besoin de leadership dans le but de rendre les écoles excellentes (Soles 1988).

Certains auteurs croient qu'il est nécessaire que l'école prenne la responsabilité de son efficacité en tant qu'organisation et non pas comme un agrégat d'activités reliées (Timbar et al.1988). D'autres pensent que si nous voulons atteindre l'excellence dans nos écoles il faut la mesurer par leur degré d'efficacité (Ethier 1989).

En vue d'améliorer l'efficacité des systèmes scolaires canadiens, une recherche sur le thème de l'excellence s'avère nécessaire comme point de départ d'une sensibilisation de tous les intervenants.

Formulation du Problème:

L'ensemble des écrits ci-dessus nous amène à nous poser plusieurs questions sur l'école secondaire et sur son efficacité. Comment le décrochage peut-il être diminuer? Comment rendre nos écoles excellentes? Quelles sont les éléments qui influencent l'efficacité d'une école? Nous savons que la recherche sur l'efficacité de l'école secondaire existe et que beaucoup de recherches ont été publiées, telles que Dow (1983), Roueche et Baker (1986), Mace-Matluck (1987), Blase (1989), Grégoire (1990. Elles définissent les caractéristiques de l'école secondaire efficace.

Roueche et Baker (1986) ont fait une recherche exhaustive des écoles secondaires publiques afin d'identifier les variables qui réapparaissent dans les meilleures écoles secondaires des États-unis: les thèmes d'excellence en enseignement, le climat de l'école et l'administration efficace .

Le climat de l'école excellente, selon Roueche et Baker (1986), est décrit de la façon suivante: de l'ordre, de l'orientation et de la cohérence; il est centré sur l'élève; il a de la rigueur et de l'objectivité; il est optimiste et exigeant; l'organisation est en santé.

Enfin, il y a l'administrateur qui jugera et encouragera la participation de son personnel et de ses élèves dans le fonctionnement quotidien de l'école. Le niveau de responsabilité tenu par les participants est toujours en fonction du style de l'administrateur. La recherche a déjà montré que

les écoles excellentes ont un directeur qui est collaborateur (Dow 1983; Roeuche et Baker 1986; Borger et al.1985, cité par Grégoire 1990 ; Taylor et Levine 1991)

En fait, le rôle du directeur de l'école est toujours retenu comme un des indicateurs le plus important relié à l'excellence de l'école (Dow 1983; Roueche et Baker 1986; Borger et al.1985, Purkey et Smith 1983, Cohen 1983, R.Emonds 1983, cité par Grégoire, 1990).

L'acteur central de l'école excellente demeure le directeur de l'école (Roeuche et Baker 1986). Son implication profonde à la mission de l'école, ses standards élevés d'enseignement et d'apprentissage, et surtout ses qualités de leadership semblent être déterminants dans l'excellence de l'école et de l'apprentissage (Roeuche et Baker 1986). Les indicateurs d'un administrateur efficace se vérifient-ils? Sont-ils différents de ceux qui dirigent des écoles secondaires excellentes? Les indicateurs d'un administrateur efficace utilisés dans un contexte américain se vérifient-ils dans les écoles secondaires du Québec? Le contexte américain est différent du contexte québécois. La langue française, l'histoire de l'éducation, la hiérarchie centralisée du Ministère de l'Éducation, ainsi que le phénomène des écoles privées ne sont que quelques exemples. Le but de cette recherche est de répondre à la question suivante: L'école secondaire publique excellente au Québec est-elle dirigée par un directeur d'école efficace selon le modèle du directeur efficace de Roueche et Baker?

Objectif de la Recherche

L'objectif de cette recherche est de savoir si les relations entre les caractéristiques du directeur d'école secondaire dite excellente au Québec se comparent à celles présentées par Roueche et Baker dans leur étude sur les écoles excellentes. Pour des fins de comparaison nous cherchons aussi à savoir si la présence de ces caractéristiques chez les directeur d'école du dernier rang cinquième varie selon l'efficacité de l'école.

Importance de la recherche:

Le rapport *Coleman* en 1964 conclut que l'école n'était pas la cause des différences des résultats scolaires entre les élèves. On nota par la suite une baisse d'intérêt pour l'étude des conditions d'apprentissage à l'intérieur des écoles. Néanmoins, certaines observations concernant des différences entre écoles ont créé un regain d'intérêt pour étudier les pratiques dans les

écoles, notamment celles pouvant influencer la performance des élèves. Ainsi, depuis les vingt dernières années, les recherches sur les écoles efficaces se sont concentrées sur les variables qui influencent l'efficacité des écoles, et plus précisément, la performance des élèves (Rutter 1979, Yin et White 1986).

La recherche sur les écoles efficaces a commencé par identifier certaines conditions administratives et pédagogiques associées avec une bonne performance académique des élèves. En effet, l'étude de Rutter (1979) conclut que la direction de l'école semble influencer la performance des élèves de façon importante. Lors de leur étude des écoles secondaires québécoises, Jobin et al. (1990) ont trouvé une différence significative, selon le personnel, entre la gestion des bonnes écoles et les autres. Pour sa part, Grégoire (1990) insiste sur l'importance de l'évaluation de la direction de l'école. Cependant, aucune étude décrit les caractéristiques des directeurs des bonnes écoles québécoises. Nous avons donc besoin d'un modèle québécois d'un directeur d'école excellente.

Les résultats de cette étude permettront une meilleure compréhension des variables qui devraient exister dans les écoles secondaires québécoises pour que celles-ci soient efficaces. Cette étude est importante tant pour les professeurs et les directeurs que pour les élèves et les parents.

Michel Pagé, Ministère de l'Éducation du Québec, appuie la reconnaissance du succès sur la place publique dans son *Plan d'action sur la réussite éducative* (1992):

<< Il faut donc intensifier la recherche de façons originales et bien visibles de donner un plus grand rayonnement à ce qui s'y passe de bon et de bien, tous ces petits et grands succès qui résultent du travail individuel et collectif et pour lesquels les élèves, aussi bien que le personnel enseignant et les équipes-écoles ont consacré temps et énergie>>

Taylor et al.(jan. 1991) rapportent que peu de recherches ont été faites afin d'identifier les rôles que devraient tenir les directeurs et les professeurs dans le but d'améliorer les écoles.

Cette recherche pourrait servir d'outil efficace dans le perfectionnement des directeurs d'école. De plus, elle pourrait influencer les programmes diffusés par les universités.

Limites

Cette étude prend en considération les conclusions de recherche qui existent sur le sujet des directeurs efficaces des écoles secondaires publiques dites excellentes depuis 1979 avec la publication de la recherche longitudinale de Rutter et al Fifteen Thousand Hours. Les sources de documents qui sont privilégiées sont notamment la banque de données ERIC, le système BADADUQ, les recherches en éducation faites au Canada indiquées dans La revue des sciences de l'éducation, le Current Index to Journals in Education et Resources in Education ainsi que les recherches de OISE (the Ontario Institute for Studies in Education). Une revue des thèses de doctorat en éducation pour les années 1989 - mar. 1993 dans Dissertation Abstracts, a été aussi effectuée. Il existe aussi des références à des recherches venant des organisations privées qui sont jugées pertinentes afin de clarifier et comparer les conclusions.

Les résultats de cette recherche sont limités aux écoles dans lesquelles elle sera effectuée, et n'a pas comme objectif de tirer des conclusions autres que celles qui comparent les écoles étudiées avec le modèle américain en question. Il ne s'agit pas d'une répétition de l'étude effectuée par Roueche et Baker en 1986 puisque cette étude tente de vérifier les résultats de l'étude américaine à l'aide d'un questionnaire.

Dans la présente étude, les écoles secondaires publiques au Québec sont jugées excellentes selon les résultats obtenus par des élèves aux examens du ministère de l'Éducation en 1989, 1990 et 1991, ainsi que leur faible taux de décrochage de 1989. Ces critères furent les seuls disponibles au moment où s'effectua la recherche. Les résultats sont limités aux questions venant d'un instrument basé sur les conclusions de la recherche de Roueche et Baker (1986) sur les écoles secondaires excellentes américaines. L'étude est également limitée aux aspects reliés à la direction de l'école et ne vise pas les thèmes d'enseignement, ni le climat.

Définitions:

Les principaux termes utilisés dans cette recherche se définissent de la façon suivante:

L'école efficace:	L'école où les élèves ont des bons résultats scolaires et où le taux de décrochage est minimal.(voir A. Brassard,1993)
-------------------	--

L' école excellente:	Dans cette recherche, l'école excellente et l'école efficace sont utilisées comme synonymes.
Leadership:	L'habileté à atteindre la conformité entre les objectifs d'un sous-groupe et les objectifs de l'organisation totale. (R. Cyert:Stevenson, 1988 p.133).
Vision:	Une idée centrale fondée sur les valeurs que détermine la direction d'une école. (Krueger cit. dans Roueche et Baker,1986)
Mission:	Les objectifs partagés dans une organisation (Peters et Waterman 1982).

L'organisation de l'étude

Ce premier chapitre témoigne du malaise dans le système d'éducation qui s'accroît depuis trente ans. Un des problèmes majeurs du système, est le manque de leadership. Certains auteurs tels Roueche et Baker (1986), Mace-Matluck (1987), Lane(1992), indiquent que la recherche, qui fait partie du mouvement des écoles efficaces, est encourageante car la place du leader y prend de l'importance. Dans leur étude sur les écoles secondaires excellentes, Roueche et Baker (1986) offrent en conclusion un modèle de l'école excellente, ayant des recherches sur les écoles efficaces comme point de départ. Le directeur de l'école demeure, selon Roueche et Baker, l'acteur central. Cette recherche nous offre une meilleure compréhension des variables qui devraient exister dans nos écoles afin de les placer sur la voie de l'efficacité. Les limites de cette recherche ne devraient pas diminuer son importance. Au contraire, elles donnent aux conclusions une perception actuelle et québécoise.

La partie du modèle de Roueche et Baker(1986) de l'école excellente consacrée au directeur efficace est l'assise de cette recherche: Les caractéristiques du directeur d'école secondaire dite excellente au Québec se comparent-elles à celles présentées par Roueche et Baker?

L'importance de cette recherche s'attache aux caractéristiques d'un directeur d'école secondaire excellente. Le chapitre 2 présente d'abord les conclusions des écrits sur les écoles efficaces pour mieux connaître le domaine dans lequel ces caractéristiques existent. On se sert des recherches majeures visant les écoles secondaires pour former une image globale de l'école secondaire excellente. Une fois situé, on met en lumière les récentes recherches qui ont étudié

les caractéristiques du directeur d'école. La pertinence de chacune des caractéristiques d'un directeur efficace de l'étude de Roueche et Baker (1986) est mise en relation avec des études et des théories plus récentes pour conclure le chapitre.

L'auteure présentera donc la méthodologie utilisée pour réaliser une enquête auprès des directeurs de certaines écoles secondaires du Québec dans le chapitre 3 et précisera le type d'enquête qui fut adopté et le procédé utilisé pour le choix des écoles. La démarche de Roueche et Baker(1986) est expliquée et, à partir des caractéristiques du directeur efficace identifié par Roueche et Baker (1986) on décrit la collecte de données de la présente étude.

Au chapitre 4, les résultats du questionnaire sont analysés selon les questions de recherche, ainsi qu'en comparaison avec les récentes recherches en éducation qui visent les directeurs des écoles. Ceci a pour but de vérifier les conclusions de l'étude de Roueche et Baker concernant le directeur efficace avec les opinions des directeurs et des professeurs des meilleurs écoles secondaires publiques du Québec. De plus, cinq écoles du dernier rang cinquième sont comparées avec les réponses du premier groupe. Les résultats de cette comparaison seront aussi analysés et discutés afin de répondre à la deuxième question de la recherche.

Le chapitre 5 présente la conclusion de cette étude. Les implications des résultats de cette recherche sont abordée sous l'angle de la théorie et de la pratique. Enfin, le chapitre se termine avec une discussion qui permettra de répondre aux questions soulevées par cette recherche.

CHAPITRE 2.
La Recension des Écrits

CHAPITRE 2

La Recension des écrits

Revue des théories sur les écoles efficaces

Cette recherche a pour but de déterminer si les relations entre les caractéristiques du directeur d'école secondaire excellente au Québec se comparent à celles présentées par Roueche et Baker(1986). Pour vérifier ce que les écrits disent à propos le directeur d'école secondaire excellente, ce chapitre présente les résultats des recherches sur les écoles efficaces en trois étapes: d'abord, les traits communs des écoles efficaces se rapportant aux recherches visant les écoles primaires; deuxièmement, les recherches tentant d'appliquer les conclusions des recherches sur les écoles primaires au contexte secondaire; et enfin, les recherches récentes sur les écoles secondaires excellentes. Cette structure nous offre un cadre pour discuter des recherches visant les caractéristiques du directeur de l'école secondaire excellente.

Caractéristiques des écoles efficaces

Depuis la parution de *A Nation at Risk* en 1983, la recherche d'une solution aux problèmes des écoles secondaires américaines, aussi bien que canadiennes, a pris de l'ampleur. Ainsi, des études ont traitées sous plusieurs formes de l'efficacité des écoles. Cette vague de recherches sur les écoles efficaces a progressé et a traité de plus en plus des caractéristiques de l'école secondaire séparément de l'école élémentaire. Les chercheurs en éducation semblent d'accord sur le fait que le directeur efficace doit posséder certaines qualités de leadership afin de rendre son école efficace.

Les généralisations des résultats de la recherche sur les écoles efficaces se fondent surtout sur les traits communs de ces écoles. Ces traits sont considérés comme les variables des écoles efficaces.

Étant donné que la plupart des recherches visent l'école primaire, la première liste se rapporte à ce niveau. Il y a cinq variables considérées comme les plus importantes: (de Emonds 1979, Brookeover 1981, cité par Yin et White 1986)

- 1) Un leadership fort venant du directeur;

- 2) un climat sain contribuant à l'apprentissage;
- 3) Un curriculum centré sur les matières de base;
- 4) Des enseignants qui ont des attentes élevées pour tous les élèves;
- 5) Un système qui vérifie et évalue le progrès des élèves.

Cependant, cette liste ne reste pas toujours identique d'une source à une autre. Une ré-examination des mêmes recherches a indiqué qu'il existe plus de support pour les tenants du leadership, de la discipline, des matières de base, ainsi que pour une possible variable reliée à la participation des parents.(Ascik 1984, Jordan 1986 cité par Yin et White 1986)

Toutefois, lorsque la préoccupation du public s'est tournée vers les écoles secondaires, la recherche sur les écoles efficaces a montré ses limites. C'est alors que des efforts ont été déployés pour traduire les variables des écoles primaires efficaces au niveau secondaire. La fondation Charles F. Kettering a supporté un programme qui a analysé les écrits concernant les écoles efficaces et a créé une liste de quatorze variables correspondantes aux écoles secondaires efficaces:

- 1) Le directeur est un leader pédagogique;
- 2) L'école a un climat sain;
- 3) L'école est centrée sur les matières de base;
- 4) Les enseignants ont des attentes élevées pour tous les élèves;
- 5) L'école a un système de vérification et d'évaluation du progrès des élèves;
- 6) Les buts académiques sont clairement communiqués ;
- 7) Les enseignants ont un sentiment d'efficacité sur la conduite de l'école;
- 8) Il existe des récompenses et de bonnes sources de motivation pour les enseignants et les élèves;
- 9) Le support de la communauté est développé ;
- 10) Il y a une priorité pour le temps consacré à l'apprentissage académique;
- 11) L'importance est placée sur les devoirs fréquents et vérifiés;
- 12) Le curriculum est coordonné;
- 13) Il existe une variété de stratégies d'enseignement;
- 14) Il y a des occasions pour les élèves à participer aux affaires de l'école.

Dans son rapport sur *Les Facteurs Qui Façonnent Une Bonne École*, Grégoire (1990) résume une recension d'écrits américains traitant d'écoles primaires et secondaires excellentes selon des critères fixes. L'auteur identifie sept domaines de la réalité scolaire perçus dans l'ensemble des recherches comme ayant une influence sur la réussite des élèves. Ces résultats reflètent ceux du mouvement des écoles efficaces. Les domaines identifiés sont :

- les fins et les objectifs poursuivis par l'établissement scolaire;
- le leadership, surtout d'un caractère pédagogique ...;
- le programme d'études ou,...le curriculum qui y est enseigné;
- la pédagogie que le corps enseignant déploie pour rejoindre les élèves afin de les motiver et les rendre actifs dans leur cheminement intellectuel et humain;
- les relations que la direction et le corps enseignant entretiennent avec le milieu, notamment les parents;
- l'évaluation des élèves, de l'enseignement, du corps enseignant et de la direction;
- enfin, le climat, la culture ou l'ethos qui imprègnent le déroulement quotidien de l'activité de l'école. (Grégoire 1990, p. 71)

En 1990, il y a eu une recherche à grande échelle au Québec concernant l'efficacité de l'école secondaire par le groupe de travail franco-québécois sur la performance des établissements. D'abord, l'étude cherchait à savoir comment identifier, de façon spécifique, les éléments de fonctionnement qui sont à l'origine de la différence des résultats entre les écoles. Les auteurs québécois (Jobin et al. 1990) ont choisi de comparer deux groupes d'écoles (les meilleures et les pires) quant à plusieurs facteurs définis dans la littérature américaine et considérés comme reliés à l'efficacité d'une école. Ces facteurs ont été divisés selon quatre groupes: la vie de l'école, l'enseignement, les services complémentaires et la gestion de l'école. La recherche visait le développement et l'accessibilité des instruments d'analyse, centrés sur leurs propres résultats, dans le but de faciliter l'amélioration de l'efficacité. Les auteurs ont administré trois questionnaires dans 24 écoles. Chaque questionnaire a été soumis à des élèves de ** secondaire III, enseignants, professionnels non-enseignants et cadres scolaires. Ils ont répondu à l'un ou l'autre des trois questionnaires.

Les auteurs ont estimé nécessaire de considérer cinq pistes lorsqu'on mesure l'efficacité des écoles. Premièrement, l'égalité des chances est décrit par les auteurs comme une façon de contrebalancer les résultats d'une école considérant ses facteurs socio-démographiques.

Deuxièmement, l'effet net (ou la valeur ajoutée) est l'effet qu'a une école sur l'élève après son arrivée. Troisièmement, il est nécessaire d'apprécier la performance des établissements à partir de plusieurs indicateurs. Quatrièmement, il est important de connaître la stabilité dans le temps des performances d'un même établissement. Enfin, la qualité des indicateurs qui sont utilisés, doit être prise en considération. Les auteurs de l'étude québécoise tiennent compte de trois des cinq pistes mentionnées ci-haut. Ils tiennent compte d'abord de l'égalité des chances. Ils ont choisi les écoles acceptant tout élève et ils se limitent aux écoles françaises et publiques. En considérant le concept de la valeur ajoutée, toutes les écoles devaient comprendre les cinq années du secondaire. Enfin, l'étude utilise des conclusions de Rutter et al.(1979) à l'effet que l'efficacité d'une école devrait comprendre plusieurs indicateurs.

Parmi les indicateurs il est possible d'identifier le pourcentage des élèves qui finissent leur secondaire en cinq ans, la persévérance des élèves mesurée par le taux de décrochage, leur performance en français aux examens du Ministère ainsi que la note moyenne aux examens du ministère de l'Éducation .

Les auteurs ont ainsi déterminé les écoles les plus et les moins performantes relativement aux quatre indicateurs identifiés ci-haut.

Les résultats de cette recherche indiquent que, selon le personnel des écoles, les pratiques pédagogiques varient plus à l'intérieur d'une école qu'entre les écoles. Cependant, les résultats indiquent aussi qu'il y a une différence significative, selon le personnel, entre la gestion des bonnes écoles et les autres écoles (Jobin 1990).

Les conclusions demeurent conservatrices. Néanmoins, les auteurs semblent convaincus que, malgré la complexité des relations qui pourraient influencer la dispersion des résultats, l'élément du fonctionnement des bonnes écoles, qui les distinguent des autres, se situe au niveau de la gestion de l'école.

L'étude de Roueche et Baker

En 1986, *Profiling Excellence in America's Schools* est une importante recherche américaine qui vise à déterminer les caractéristiques d'une école secondaire excellente. L'étude de Roueche et Baker a été l'une des premières à être réalisée aux États Unis à la suite de la

publication A Nation At Risk. Cette publication troublante a identifié les sources et l'ampleur des problèmes de l'éducation aux États-unis. Roueche et Baker (1986) ont utilisé un échantillon des 154 écoles secondaires parmi les 396 écoles secondaires identifiées comme les meilleures des 50 états des États-unis.*

Profiling Excellence in America's Schools s'appuie sur les conclusions de l'étude de Peters et Waterman (1982). In Search of Excellence., l'étude des 50 meilleures entreprises privées aux États-unis, avait comme but d'identifier les caractéristiques d'une excellente entreprise. Roueche et Baker retiennent de cette dernière étude une hypothèse clé sur laquelle se base leur recherche: l'influence dominante sur la qualité et l'excellence est celle de l'attention portée aux personnes et non pas aux conditions de travail. Alors, les caractéristiques des personnes qui forment l'école excellente est au centre de la recherche de Roueche et Baker(1986).

* Les meilleures écoles étaient sélectionnés par le [American] Education Departement's Secondary School Recognition Program .Voir Roueche et Baker Profiling Excellence in America's Schools 1986 p.x

La démarche de Roueche et Baker

En vue d'identifier les caractéristiques d'une école excellente, Roueche et Baker (1986) se sont servis des techniques de David McClelland. Ainsi, les écoles étudiées étaient sélectionnées à partir d'une liste d'écoles identifiées par le "Secondary School Recognition Programme (SSRP)", qui décrit une école excellente selon 14 caractéristiques ainsi que selon quatre résultats des étudiants. Les quatorze critères sont les mêmes que ceux constatés par La fondation de Charles F. Kettering et présentés antérieurement dans le présent texte.

Les quatres résultats des étudiants sont:

1. Le pourcentage d'étudiants qui s'inscrivent aux institutions post-secondaire, ou dans un programme de formation et le nombre qui reçoit des bourses .
2. Le nombre d'étudiants qui ont eu du succès dans des concours de nature académique,tels que des concours de science, des concours de composition.
3. Le taux de décrochage .
4. La performance des étudiants sur d' autres mesures standards de réussite(tels que Student Achievement Tests)(Roueche et Baker 1986 p. x).

Roueche et Baker ont retenu les 154 meilleures écoles des 396 écoles choisies par le SSRP. Un total de 54 écoles secondaires ont accepté de participer à leur étude.

Les auteurs ont fait visiter chaque école choisie par une équipe d'évaluateurs pour que le critère de sélection soit validé. Les qualités des directeurs qui ont participé à leur étude étaient jugées selon les huit attributs de leadership de Peters et Waterman(1982). Ces attributs sont identifiés à la page 23 de la présente étude.

Le plan de Roueche et Baker

Pour leur étude, Roueche et Baker ont développé deux instruments afin de mesurer***comment les directeurs étaient caractérisés et à quel degré. Les instruments avaient comme base les huit attributs de Peters et Waterman (1982). Les directeurs se sont évalués quant à ces qualités. Ensuite, ils ont nommé trois professeurs qui possédaient **12 critères d'enseignement de la "Survey Research Institute (SRI). Ces professeurs se sont évalués eux-mêmes vis-à-vis les mêmes 12 critères. Malheureusement, les 12 critères du SRI qui ont servi comme base de leur choix d'enseignants ne sont pas identifiés dans le dessin de leur étude. Enfin, ils ont évalué leurs directeurs quant aux huit critères de Peters et Waterman(1982).

Les hypothèses de Roueche et Baker

L'hypothèse clef, sur laquelle Roueche et Baker ont basé leur étude, vient des conclusions de Peters et Waterman(1982) et rejoint les critères établis par le SSRP: l'influence dominante de la qualité et l'excellence d'une école est reliée à l'attention donnée aux personnes et non pas aux conditions de travail.

La deuxième hypothèse de Roueche et Baker est que Le Behavioral Event Interview Technique (BEIT) d'analyse, conçue par le psychologue David McClelland, est un outil efficace dans la recherche des valeurs, des attitudes et des raisonnements à la base des actions. La technique essaie de rendre objective et empirique l'étude des comportements humains et ce, pour être capable de déterminer une meilleure connaissance des êtres humains. Elle permet aussi de développer des qualités reliées à une performance efficace chez des individus qui ont réussi (Roueche et Baker 1986, p. 158).

Les auteurs ont construit un modèle suite aux résultats de leur étude. Le modèle identifie trois éléments majeurs de l'école secondaire qui ont un effet direct et indirect sur la performance, l'effort, la motivation et la satisfaction de l'élève: les caractéristiques du climat, de l'enseignant, et du directeur de l'école .

Le climat

Les résultats de l'étude de Roueche et Baker ont indiqué que des facteurs communs en ce qui a trait au climat caractérisent les écoles efficaces. Ces facteurs sont le fondement du succès des élèves. Les auteurs dressent la liste des éléments du climat: ordre, but et cohérence; objectivité et rendement; degré de focalisation sur l'élève, optimisme ainsi que santé organisationnelle.

L'ordre, le but et la cohérence

Les écoles efficaces sont perçues comme des endroits où il existe de l'ordre, un but, une direction, et une cohérence. Ce type de climat observé dans les écoles efficaces se traduit par une réussite chez les élèves, un sens commun d'identité, et un sens d'objectifs. Les buts de l'école

efficace sont bien communiqués dans un plan d'action. Ce plan, connu par l'école entière, sert à lui donner une cohérence.

Le rendement et l'objectivité

Les écoles efficaces ont des salles de classes bien organisées et bien planifiées par les enseignants. Ainsi, les enseignants ont plus de temps pour se concentrer sur l'enseignement et l'apprentissage. L'organisation et la planification par les enseignants rendent l'évaluation plus systématique et objective, et les aident à suivre le progrès de l'élève.

Focaliser sur l'élève

Les besoins des élèves sont prioritaires dans les écoles efficaces. La bonne interaction entre les élèves et les enseignants crée une atmosphère de coopération et de confiance. Même si l'évaluation et le suivi des élèves sont standardisés, l'interaction quotidienne dans ces écoles est humaine et chaleureuse. Les activités académiques et para-académiques sont importantes et elles encouragent la participation des élèves et des enseignants. Malgré que tous les auteurs en éducation ne soient pas tous d'accord, Roueche et Baker(1986) trouvent que les écoles efficaces considèrent les activités académiques et non-académiques comme importantes. Les écoles efficaces soulignent la valeur des activités après l'école. Elles aident à développer l'individu tout entier et contribuent à unifier l'école.

L'optimisme

Les enseignants dans les écoles excellentes croient fermement que tous les élèves sont capables d'apprendre et se sentent responsables de donner l'occasion à ceux-ci de le faire. Ces enseignants croient aussi qu'ils possèdent l'habileté d'influencer l'apprentissage des élèves. Cette attitude positive et ce sens de contrôle se reflètent chez les élèves.

La santé organisationnelle.

Les auteurs décrivent les caractéristiques administratives suivantes comme contribuant à un climat de succès: un leadership fort, responsable, engagé face à l'excellence pédagogique, et le

développement professionnel. Ce leader est aussi engagé quant à l'évaluation de son personnel et recherche la participation de la part de la communauté.

Les Enseignants Excellents

Parmi les résultats de leur étude, Roueche et Baker identifient certains attributs que l'on retrouve chez les enseignants excellents. Considérés comme étant la base des bonnes pratiques pédagogiques, les auteurs traitent de ces attributs, selon trois groupes: la motivation, les habiletés interpersonnelles et les habiletés cognitives.

La motivation

Les enseignants excellents sont convaincus que tous les élèves peuvent apprendre et que, comme enseignants, ils sont en mesure d'encourager cet apprentissage. Ils prennent leur tâche au sérieux, mais ils sont amicaux et professionnels en même temps. Ces enseignants s'attendent à ce que les élèves atteignent des buts élevés mais réalistes et ils rendent les élèves responsables de leurs propres efforts. Ils sont accessibles durant et après leurs cours et sont prêts à aider les élèves forts et faibles. Ces enseignants participent aussi aux activités parascolaires.

Orientation vers les buts

Les enseignants excellents se fixent des objectifs personnels et professionnels et, ainsi, ils démontrent un sens d'orientation fort vis-à-vis ces objectifs .

Perception intégrée

Les enseignants excellents perçoivent leur tâche et les élèves comme un tout intégré. Ils enseignent à l'élève plutôt que de donner un cours. Ces enseignants sont conscients des habiletés, des intérêts, des problèmes et des besoins des élèves. Ils les aident à apprendre, à penser et à résoudre des problèmes plutôt que de mémoriser certains détails. Ils font un lien entre les diverses leçons . Ainsi, les élèves comprennent mieux la manière dont les éléments du cours sont reliés à un contexte plus large.

Appréciation

La motivation des enseignants excellents est le résultat de la satisfaction qu'ils reçoivent quand leurs élèves réussissent. Cette motivation devient plus forte lorsque les élèves, les parents et les administrateurs montrent leur appréciation.

Les Thèmes Interpersonnels

L'objectivité

Dans les classes des enseignants excellents, le management et la discipline sont soutenus par une approche méthodologique. Ils recherchent les causes aux problèmes et en discutent d'une manière privée avec les élèves en question. Ils recherchent des solutions avec ces élèves afin de changer leurs comportements. Le comportement attendu ainsi que les conséquences du comportement dérangeant sont communiqués d'une façon claire. Ces enseignants sont justes.

L'écoute active.

Les enseignants excellents sont à l'écoute. Ils sont sincèrement intéressés à ce que les élèves ont à dire. L'écoute active de ces enseignants sert aussi à déterminer une meilleure compréhension de leurs élèves. Ainsi, ils mesurent l'attitude de la classe vers la tâche. Ceci permet d'ajuster leur manière d'enseigner pour atteindre leurs objectifs efficacement. Ces enseignants parlent dans un langage formel et familier avec les élèves selon les circonstances.

Empathie

Les enseignants excellents développent un bon rapport avec leurs élèves et sont capables de les comprendre. Les classes sont chaleureuses parce que les enseignants montrent du respect, traitent les élèves justement et se fient à eux.

Les Thèmes Cognitifs

L'individualisation

Les enseignants excellents s'intéressent aux élèves pris individuellement. Ils diagnostiquent leurs besoins d'une manière objective, et ensuite, s'en servent dans la préparation des leçons. Ils sont prêts à reconnaître l'effort et l'amélioration des élèves tout comme ils reconnaissent la performance supérieure. Ils travaillent fort avec les élèves en difficulté et profitent des intérêts des élèves pour personnaliser l'enseignement.

Les stratégies pédagogiques.

Les stratégies pédagogiques des enseignants excellents sont réalisées avec enthousiasme et finesse. Ils se servent d'une variété de stratégies planifiées méticuleusement pour maximiser le temps d'apprentissage. De plus, ces enseignants demeurent flexibles durant les leçons afin d'inclure des événements appropriés mais non-anticipés dans leurs leçons. Au début de chaque leçon, les attentes, les critères et les objectifs sont établis clairement. Ils sont centrés sur l'élève plutôt que sur la matière. Le curriculum est développé selon les besoins des élèves. Ces enseignants reconnaissent les élèves mais les corrigent aussi. Il y a de la variété dans leurs cours pour éviter l'ennui. Les enseignants exceptionnels impliquent les élèves dans le cours et croient que leur participation est cruciale à l'enseignement et à l'apprentissage.

Les connaissances

Les enseignants exceptionnels dans l'étude de Roueche et Baker recherchent toujours de nouvelles informations. Ils travaillent systématiquement pour incorporer des innovations considérées comme nécessaires. Ils sont des preneurs de risques et sont prêts à changer tout ce qui ne fonctionne pas. Ils essaient aussi d'améliorer les programmes qui réussissent. De plus, se tenir au courant dans leur domaine en éducation et dans leur matière demeure important pour ces enseignants. Ils veulent toujours demeurer à l'avant-garde dans leurs domaines.

Les Caractéristiques des Directeurs Efficaces

Roueche et Baker(1986) sont d'accord avec les conclusions de recherches en éducation qui identifient le directeur comme la clé du succès de l'école. Ils croient aussi que les habiletés du directeur excellent peuvent être apprises. Les auteurs ont identifié sept caractéristiques d'un directeur excellent, suite à leur étude sur les écoles secondaires excellentes aux États Unis. Ces caractéristiques sont: La flexibilité dans le contrôle, une cohérence dans l'action, l'engagement à la mission de l'école, la reconnaissance du personnel, la résolution des problèmes par la participation, la délégation efficace, et l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage. En fait, le modèle des directeurs des écoles secondaires était conçu pour refléter les caractéristiques de leadership comme identifiés par Peters et Waterman (1982).

L'hypothèse de Roueche et Baker suppose que les attributs de l'excellence franchissent les barrières des institutions (Roueche et Baker 1986 p. 41). N'importe où, disent-ils, le leadership demeure le même. Alors, ils ont retenu comme hypothèse que les principes de leadership tels qu'identifiés par Peters et Waterman (1982) seraient valides pour décrire un directeur efficace d'école (Roueche et Baker 1986 p.42).

D'autres études ont tenté d'identifier les caractéristiques des leaders efficaces. Ainsi, selon Mace-Matuck (1987), les leaders efficaces accordent de l'importance au succès de l'élève et le climat de l'école. Ils donnent leur support aux professeurs.

Les administrateurs planifient en collaboration avec les professeurs et l'atmosphère est collégiale. Les attentes élevées du travail et du succès sont aussi des caractéristiques des écoles efficaces. Selon Dressel (Stevenson 1988 p.131), le leader sait où aller tandis que le gestionnaire sait comment y parvenir .

De nos jours, les administrateurs en éducation doivent posséder les caractéristiques d'un leader. Murphy (1988) décrit les leaders comme étant ceux qui développent une mission partagée, qui sont capables de poser de bonnes questions et qui connaissent et acceptent leurs faiblesses. Ils savent reconnaître leur personnel et développent un respect mutuel .

Les professeurs, dans l'étude de J.J. Blase (1989), décrivent les directeurs d'école efficaces comme étant flexibles, communicatifs, collaborateurs dans la prise de décision, honnêtes (pas manipulateur), collégiaux, informels, et prêts à donner du support au personnel.

Lieberman et al.(1990) et Foster (1990) soulignent l'importance de la gestion de la base vers le haut et non pas l'inverse. Autrement dit, les professeurs doivent collaborer à la prise de décision afin de rendre l'administration des écoles plus efficace.

Pour leur part, Holdaway et Ratsoy (1991), précisent qu'un directeur d'école, qui a une performance efficace, présente les caractéristiques suivantes: une vision, une emphase sur les objectifs (mission), des habiletés en communication et en prise de décision et l'encouragement à des attentes élevées.

Taylor et Levin (1991) notent que les directeurs d'école efficaces sollicitent leur personnel quant aux décisions qui concernent l'enseignement. Ils développent et maintiennent aussi la motivation à améliorer cet enseignement.

Après avoir étudié treize ouvrages traitant de leadership, Jack Blaney,(cité dans Stevenson 1988, p.131) Vice président du Développement universitaire, Simon Fraser University, suggère sept caractéristiques des leaders:

- A. ils créent et annoncent une vision pour leur organisation.
- B. ils combinent leur vision avec des valeurs fondamentales importantes à l'organisation et savent comment celle-ci devrait fonctionner;
- C. ils combinent leur vision et leurs valeurs avec obsession mais tout le reste est décentralisé; ce qui donne du pouvoir à leurs associés afin de travailler avec énergie et imagination;
- D. ils institutionnalisent l'innovation et l'entrepreneurship;
- E. ils persistent dans le marketing de leur organisation;
- F. ils simplifient.
- G. Enfin, ils essaient d'établir la vérité autant à l'intérieur de leur organisation de même qu'à l'extérieur.

Ainsi, dans une recherche américaine *Managing excellence in Urban High Schools*, Yin et White (1986) ont voulu identifier les pratiques du management qui pourraient aider les écoles

secondaires ayant une clientèle à risque et qui sont situées dans le centre-ville des plus grandes villes américaines. Parce qu'ils se servent de l'étude de Peters et Waterman (1982) comme l'ont fait Roueche et Baker(1986), il est relativement facile de relier les deux études aux fins de comparaison. On présente la démarche de Yin et White avant de comparer les deux études.

La démarche de Yin et White(1986)

L'étude de Yin et White (1986) a vérifié la validité des 14 variables identifiées par la fondation de Charles Kettering. Ils ont conclu qu'elles étaient applicables au niveau secondaire, même s'il y avait des défauts. En effet, les auteurs considèrent que les variables identifiées ne reflètent pas les caractéristiques organisationnelles que l'on retrouve dans les écoles secondaires de leur étude. Ils concluent que d'autres caractéristiques pédagogiques de l'étude sont significatives, mais que les caractéristiques de la direction telles que l'administration, le leadership administratif et le rôle des départements n'y sont pas mentionnées. Ils précisent que cette théorie de l'école secondaire efficace n'est qu'un point de départ. Ils croient que pour comprendre la façon de choisir une école secondaire polyvalente, urbaine (la population de leur étude) et offrant une performance exemplaire, il est nécessaire d'effectuer plus de recherche. Ils ont décidé que d'autres théories pertinentes devaient être examinées afin de déterminer si un meilleur portrait pouvait être réalisé.

Les auteurs ont retenu trois critères (sur une possibilité de huit) pour sélectionner les écoles aptes à participer à leur étude. Les deux premiers incluent la performance aux examens en mathématiques et en lecture. Ils ont jugé que les écoles faisant partie de l'étude devaient se placer dans la cinquantième percentile ou plus. Le troisième critère pour retenir une école fut la présence des élèves en classe. L'école devait avoir une présence de quatre-vingt-dix pour-cent ou plus afin d'être retenue.

Les variables indépendantes.

Les auteurs ont basé leur recherche sur deux théories en ce qui a trait à l'école efficace. La première théorie, celle du mouvement des écoles efficaces, est connue surtout en référence aux écoles élémentaires. Les chercheurs voulaient étudier la théorie d'excellence telle qu'avancée par Peters et Waterman (1982) afin d'étudier la nature complexe de l'école secondaire. Les quatorze

composantes de la théorie des écoles excellentes servent comme des variables indépendantes dans l'étude de Yin et White. Les autres variables indépendantes proviennent des huit thèmes de Peters et Waterman (1982) présentées ci-dessous:

1. Avoir un biais pour l'action
2. Etre proche de la clientèle
3. Avoir la préservation d'autonomie et d'entrepreneurship
4. Maintenir la productivité à travers le personnel
5. Impliquer les valeurs et en être guidé
6. Etre limité à l'essentiel
7. Avoir une structure organisationnelle simple (*Simple form ,lean staff.*)
8. Garder les propriétés centralisées et décentralisées en même temps.

Les trois groupes d'écoles choisies.

La cueillette de données a été effectuée selon trois groupes d'écoles. Le premier groupe d'écoles fut le groupe intensif. Les études de cas de quatre écoles secondaires exemplaires impliquaient six-personnes semaines sur place et ce par école. Au sein de ces écoles, les chercheurs utilisaient l' interview, l'observation directe et l'analyse des documents pour rassembler les données nécessaires. Chaque étude de cas s'est effectuée indépendamment des autres. Puis, elle était combinée avec les autres études de cas intensifs pour formuler une étude de cas multiples afin de valider les résultats précédents.

Au deuxième groupe d'écoles, appelées les écoles focales, les chercheurs ont obtenu moins de données. A ces quatre écoles, les chercheurs se servaient d'études de cas modifiés. Ils comptaient deux personnes semaines sur place par école. La théorie de l'excellence organisationnelle seule était observée à ces écoles.

Finalement, le troisième groupe d'écoles, appelé le groupe des interviews, a bénéficié d'une cueillette de données encore plus limitée que les deux autres groupes. Le groupe des interviews fut limité à une collecte d'information reliée au management et à l'organisation des pratiques de trente-deux écoles secondaires comprenant des entrevues structurées seulement. Les documents disponibles sur la performance de l'école servaient à mieux connaître celle-ci, mais l'information

était plus limitée. Le niveau de performance n'était pas requis pour participer à l'étude. Ces écoles servaient à élargir la base de données.

Toutes les écoles qui ont participé à l'étude devaient:

- 1) accepter tout élève venant du territoire de la commission scolaire
- 2) avoir un minimum de 30 pour-cent des élèves venant des minorités sociales
- 3) avoir un minimum de 30 pour-cent des élèves venant d'un milieu défavorisé.

L'étude a inclus 166 écoles urbaines. Un milieu urbain fut défini comme un lieu de 100,000 personnes ou plus avec une densité de 1,000 personnes ou plus par mille carré. La source des informations sur les lieux venait du recensement américain de 1980.

Le "Ford Foundation's City High School Recognition Programme" fut la source d'où provenaient les écoles choisies pour l'étude. Les informations de ce programme furent utilisées pour déterminer des niveaux de critères ainsi que pour donner des normes pour les écoles .(voir Yin et White 1986)

Les écoles participant à l'étude devaient représenter les cinq régions des États Unis (le nord-est, le sud-est, le mid-ouest, le sud-ouest et l'ouest) afin de conserver une orientation nationale.

Une variation entre les milieux fut aussi jugée nécessaire alors que les communautés choisies avaient les caractéristiques suivantes:

1. Stable et minoritaire; noir, anglophone
2. Stable et minoritaire; non-anglophone
3. Stable et majoritaire; blanc, anglophone
4. Communautés avec un degré de changement élevé , surtout des changements entre minorités
5. Communautés avec un degré de changement élevé, surtout avec l'arrivée des minorités non-anglophone.

Yin et White (1986) ont utilisé la théorie d'excellence organisationnelle de Peters et Waterman (1982) comme point de départ pour leur étude des directeurs efficaces comme ce fut le

cas dans l'étude de Roueche et Baker (1986). Les résultats de l'étude de Yin et White (1986) seront traités pour fins d'analyse et de comparaison avec les caractéristiques du directeur efficace de Roueche et Baker (1986).

Bien que les conclusions de plusieurs recherches soient en accord avec certaines des caractéristiques du directeur efficace identifiées dans le modèle de l'école excellente de Roueche et Baker, cette dernière recherche semble la plus complète. L'essence des résultats de l'étude de Roueche et Baker (1986) est comparée avec les recherches les plus récentes. Alors, les sept caractéristiques du directeur efficace venant du modèle de l'école excellente de Roueche et Baker (1986) - la flexibilité, la cohésion dans l'organisation, la mission de l'école et du directeur, la reconnaissance du personnel, la résolution des problèmes par la participation, la délégation des tâches et la clarté des rôles, et l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage - sont retenus comme cadre pour présenter des recherches récentes au sujet des directeurs efficaces.

La Flexibilité

La première caractéristique du directeur, identifiée dans l'étude de Roueche et Baker(1986), est la flexibilité. Celle-ci se réfère à l'autonomie et à l'innovation. La flexibilité, venant du directeur, permet aux enseignants d'avoir une autonomie dans leurs pratiques quotidiennes. Cependant, le directeur se doit de garder un contrôle sur les buts de leur travail (Roueche et Baker 1986). Le directeur efficace encourage l'innovation et tolère les échecs. Il a confiance en ses enseignants. Ce directeur planifie, dirige et établit l'ordre en collaboration. Il y a de nombreux avantages reliés à cette caractéristique.

La théorie d'excellence organisationnelle est la source des caractéristiques des directeurs efficaces de Roueche et Baker, dont la première est la flexibilité dans le contrôle. A la base de cette caractéristique se retrouvent deux propriétés de Peters et Waterman(1982): un biais pour l'action et l'autonomie et l'entrepreneurship.

Yin et White discutent de la flexibilité des directeurs qui utilisent ces deux propriétés de l'étude de l'excellence de Peters et Waterman (1982). Ils conclurent que certaines pratiques d'un directeur d'école urbaine produisent de meilleurs résultats académiques. Leur théorie est supportée, même si ce support est faible. Des trois groupes d'écoles qui ont participé à l'étude,

toutes les écoles ont supporté 1) un biais pour l'action, et 2) l'autonomie et l'entrepreneursip. La propriété d'un biais pour l'action fut supportée par les écoles des groupes intensifs et focales. Ce type de leadership (et son lien proche des affaires quotidiennes) est présumé être l'élément important pour la motivation de la présence et autres aspects de performance des élèves. Néanmoins, Yin et White soulignent que dans sa forme originale, ce thème de la théorie de l'excellence fut jugé faible comme lien cause-effet entre les pratiques du management et l'excellente performance organisationnelle .

Quant à l'autonomie et l'entrepreneursip, les conclusions des groupes intensifs et focales de Yin et White furent supportées dans trois des quatre écoles secondaires retenues pour l'analyse. L'effet global de cette propriété, selon Yin et White(1986), fut la création d'un environnement d'innovation et de développement, surtout par rapport aux pratiques pédagogiques. Ils estiment que ces pratiques pourraient avoir un lien cause-effet avec la performance de l'école. Les autres conclusions de l'étude de Yin et White seront discutées plus loin.

La structure centralisée-décentralisée (loose-tight) (Weick,1982) des écoles secondaires serait bien servie par un directeur flexible (Roueche et Baker,1986). Il pourrait s'en tenir fortement à ses objectifs alors que les enseignants conserveraient une autonomie dans leur manière de poursuivre leurs objectifs. De plus, le pouvoir d'innover stimule les enseignants d'une manière intellectuelle. La flexibilité du directeur aide donc l'innovation et la stimulation intellectuelle des enseignants, deux facteurs qui contribuent à un travail efficace. L'orientation vers la tâche (*initiation of structure*) de Stogdhill (1963) semble tirer les mêmes conclusions. L'orientation vers la tâche et l'orientation humaine proviennent des "Ohio State studies" (Stoddill 1963). Le directeur tient compte du personnel afin de résoudre un problème. Cette orientation vers la tâche se compare au niveau de flexibilité du directeur, c'est-à-dire que moins il y a d'orientation vers la tâche, plus le directeur est flexible. Elle peut varier selon la maturité du personnel. Dans les environnements les plus efficaces, l'orientation vers la tâche, qui énonce les objectifs du directeur, reste très limitée afin de donner plus d'autonomie et de pouvoir au personnel. (Kirby et al. 1992) .

La Cohésion dans l'organisation.

La deuxième caractéristique d'un directeur efficace identifiée par Roeuche et Baker, est celle de la cohésion dans l'organisation. Les directeurs excellents, selon les auteurs, encouragent

la cohésion par leur support et leur compréhension envers le personnel et par la communication des valeurs partagées. Leur porte est ouverte, ils sont visibles au sein de l'école, et ils jouent un rôle de support plutôt que de superviseur. En général, ces directeurs essaient d'établir une atmosphère familiale. Ils encouragent un dialogue ouvert ainsi qu'une communication fréquente et ce, d'une manière professionnelle. L'intérêt des directeurs pour ce genre d'atmosphère constitue un des éléments fondamentaux par lesquels les buts de l'école peuvent être atteints.

La cohésion demeure toujours un sujet d'intérêt chez les chercheurs en éducation. Elle est basée sur des valeurs partagées, des normes, des attitudes et des comportements des personnes à l'école (Lane 1992). Depuis la recherche de Rutter et al.(1979), l'idée que l'*ethos* pouvait influencer l'efficacité de l'école était considérée comme un aspect important de l'étude sur les écoles secondaires. Ils décrivent l'*ethos* comme étant la tendance des individus à former des groupes sociaux dans des circonstances communes et ce, avec leurs propres règles, valeurs, et standards de comportement. Ils se sont référés à plusieurs études afin d'arriver à cette définition (voir Getzels 1969, Shipman 1975, Newcomb et al. 1969, Sherif et Sherif 1969, cité par Rutter 1979). Dans leur étude longitudinale *Fifteen Thousand Hours*, Rutter et al. (1979) conclurent que l'*ethos* de l'école semblait avoir un effet significatif sur le succès des élèves. En présentant le concept d'*ethos*, ils crurent qu'il était important de penser aux caractéristiques des écoles en termes d'organisations sociales.

Rutter (1979) décrit les "processus de l'école" comme étant les caractéristiques de l'organisation de la vie à l'école qui créent le contexte pour l'enseignement et l'apprentissage. Les items de ce processus furent regroupés sous sept catégories conceptuelles: l'emphase académique, les actions de l'enseignant en classe, les récompenses et les punitions, les conditions des élèves (i.e. le degré auquel l'école a essayé de fournir une atmosphère agréable aux élèves), les responsabilités et la participation des élèves dans la vie de l'école, la stabilité des groupes scolaires et des groupes d'amis et, enfin, l'organisation du personnel. Rutter et son équipe ont tenté d'identifier les items du processus de l'école qui pouvaient être associés de façon significative aux quatre résultats de l'école, lesquels sont: la présence, le comportement, la réussite et la délinquance. Selon les auteurs, ces items ont non seulement un effet direct sur le comportement des élèves, mais Rutter identifia trois raisons qui supportent un effet institutionnel élargi. D'abord, certains items du processus ont une association significative avec des comportements hors de l'école comme, par exemple, la délinquance même si le lien est indirecte. Deuxièmement, il semble que la façon dont les élèves sont traités influence leur comportement

lorsqu'un superviseur est absent. Alors que ce genre d'influence peut avoir un effet différent dans une école différente, celle-ci affecte des items dans une même école. Troisièmement, Rutter identifia plusieurs items qui ne se réfèrent pas seulement aux actions des élèves individus. Ainsi, certains se réfèrent à l'école en générale, d'autres à la gestion des groupes.

L'importance des mesures du processus montrées par ces trois aspects de leurs résultats se situe au niveau de leur contribution à l'*ethos* de l'école. Ces influences dans le groupe sont puissantes, et il semble exister une tendance pour les individus à "suivre" la majorité. (Kelvin 1969 dans Rutter 1979) Ceux qui vont contre la norme développent beaucoup d'anxiété. Rutter et ses collègues postulèrent que l'administration pouvait jouer un rôle charnière dans la création de l'*ethos* et que la recherche dans ce domaine serait nécessaire.

D'autres chercheurs se servent d'expressions comme "le climat" ou "la culture" afin de décrire l'organisation sociale de l'école. Selon Sweeney (1992) "le directeur fait une différence....[et] ...le management des ressources humaines est très relié aux mesures d'un climat positif." Le climat de l'école reflète le sens partagé des personnes qui y travaillent et y apprennent.

Par ailleurs, Kirby et al.(1992) identifient le directeur comme étant l'inspireur de son personnel. Celui-ci les engagent à partager les mêmes valeurs. Le directeur est aussi l'agent de développement de la culture de l'école. Lane (1992) croit que ces efforts influencent ou forment les valeurs et les normes existantes dans une direction qui supporte l'efficacité pédagogique. Cependant il n'a pas de recette pour le faire.

Bennis (1985) décrit la cohésion à l'intérieur d'une organisation comme une famille et croit qu'un leader efficace devrait être capable d'engager son personnel et créer cette atmosphère propice au travail efficace. Dans l'étude de Yin et White (1986) sur le management des écoles urbaines, la quatrième propriété de Peters et Waterman(1982): Impliqué, et guidé par les valeurs (Hands on Value driven) se compare à deux caractéristiques de Roueche et Baker(1986): la cohésion dans l'organisation et l'engagement à la mission. Yin et White(1986) ont partiellement supporté ces deux caractéristiques mais leur définition varie de celle de Roueche et Baker. Ces derniers décrivent la cohésion en termes du support et de la compréhension du personnel. La porte du bureau des directeurs excellents est ouverte, et ils sont visibles à l'école dans un rôle de support et non pas de contrôle. Ces directeurs recherchent une atmosphère familiale. Le dialogue

ouvert ainsi que la communication fréquente "à propos des buts" sont encouragés. Pour leur part, Yin et White (1986) décrivent *impliqué et guidé par les valeurs* de façon différente. Le directeur communique lors des réunions fréquentes et formelles. Le directeur participe régulièrement aux activités en dehors des heures de classe. Il observe les classes quand de nouvelles pratiques sont implantées. Il est nécessaire de se rappeler que la définition de Yin et White inclut aussi celle de *la centralisation autour de la mission de l'école* de Roueche et Baker(1986). Dans cette définition les derniers auteurs ajoutent que le directeur montre son engagement envers la mission de l'école en devenant un modèle exemplaire des comportements, lesquels sont l'assise de la mission de l'école.

Selon Fullan(1992) l'étiquette de leader pédagogique pour un directeur d'une école secondaire n'est pas réaliste. Il est nécessaire d'observer le directeur dans son école de façon holistique. Louis et Miles (1990) distinguent le leader du manager, tout en soulignant que les deux sont essentiels. Ils décrivent le leadership comme relié à la mission, à la direction, et à l'inspiration [tandis que] le management est plutôt la planification, l'accomplissement des projets ainsi que l'habileté à travailler efficacement avec les gens. Le leader articule une vision et recherche l'appartenance à la vision. Le manager négocie les demandes, alloue les ressources, coordonne les activités et résout des problèmes (Louis et Miles cité par Fullan 1992,p. 85). Ces auteurs soulignent que ces deux types (et leurs caractéristiques) sont essentiels et peuvent co-exister.

La mission de l'école et le directeur

La nécessité d'une mission et d'une vision est soulignée dans la plupart des recherches sur l'efficacité de l'école, ou sur l'efficacité du directeur à l'école (Grégoire 1990, Yin et White 1986, Stevenson 1988, Fullan 1992, Becker 1992). Même si les auteurs ne sont pas toujours d'accord sur la façon dont la mission est formulée, il y a un accord que sans mission, l'atteinte de l'excellence serait difficile.

Bennis et Nanus (1985) décrivent la mission de l'organisation comme "la vision du leader clairement articulée et facile à comprendre" (1985 cité par Fullan 1992 p. 92). "Leur habileté était plutôt d'extraire et de résumer les images de plusieurs sources afin d'articuler une vision appropriée pour l'avenir" (cité par Fullan,1992 p.92). Ainsi, comme l'indiquent Roueche et Baker (1986), une vision implique un mouvement du statu quo vers cette vision de l'avenir. Burns

(1978) a appelé leader celui qui est capable de mutabilité. Alors que "le leadership transactionnel est basé sur une relation d'échange, le leadership transformatif est le développement orienté en raison d'un changement. " (Kirby et al. 1992)

Le questionnaire de Bass (1988b) a mesuré quatre facteurs du leader transformatif. D'abord, il y a le charisme qui est l'habileté du leader d'engager la dévotion et l'implication d'un personnel dynamique. Puis, vient l'inspiration qui est l'habileté du leader à augmenter la connaissance et la compréhension des objectifs partagés. L'inspiration est fortement reliée à la mission. Par la suite, il y a la considération individuelle qui est un traitement de "un à un" avec le personnel afin d'élever leurs objectifs et de développer leurs habiletés. Enfin, on retrouve la stimulation intellectuelle qui est l'encouragement du leader à prendre des risques.

Comme Bass (1988b), Roueche et Baker (1986) expliquent la nécessité pour le leader d'avoir un sens de la vision. Le directeur efficace travaille " un à un " avec son personnel afin de l'aider à relier les activités quotidiennes avec sa vision du futur. Ce directeur selon Roueche et Baker, réalise que son leadership implique le changement. Le directeur efficace a une vision attrayante de ce que son école devrait être. Un comportement exemplaire et la communication de sa vision du futur servent au directeur efficace pour transmettre son engagement à la mission de l'école. Cet engagement l'aide à créer une culture propice à l'apprentissage. Ce directeur est très visible dans son école et joue un rôle de support. Par le biais de la mission, il encourage ses enseignants à prendre des risques, il recherche leur engagement, et il centralise le développement professionnel de l'enseignement. Le directeur efficace partage l'information avec son personnel afin de l'aider, et ainsi aider l'organisation à progresser.

Bass (1988b cité par Kirby et al.1992) a suggéré que certains comportements d'un leader pouvaient influencer ses subordonnés et pouvaient affecter leurs réponses émotionnelles. L'étude des comportements du leader, qui assurent l'accomplissement de sa mission, est à la base de la recherche de Kirby et al. (1992). Ces derniers citent les habiletés à communiquer qui peuvent donner plus d'attention à la vision du leader. Cet aspect nouveau de la vision peut créer une réponse émotionnelle. Cependant, ces habiletés ne sont pas identifiées dans la définition opérationnelle du charisme de Bass (1988b). Néanmoins, cette suggestion rejoint les conclusions de Roueche et Baker(1986). Les routines sont surpassées par ..."l'articulation et la focalisation sur une vision et une mission, la création et le maintien d'une image positive dans les pensées des subordonnés, l'évidence de confiance et le respect des subordonnés ainsi qu'un comportement dans

une manière qui renforce la vision et la mission" (House Sing 1987 cité par Kirby et al. 1992, p.304).

L'objectif de l'étude de Kirby, et al. (1992) était d'étudier chez les éducateurs la perception du degré de leadership transformatif qu'exercent leurs superviseurs immédiats. Les auteurs voulaient aussi étudier les attitudes et les comportements que les subordonnées associent à l'efficacité organisationnelle. C'est surtout le deuxième élément du deuxième objectif qui rejoint cette recherche; "Déterminer quels comportements seraient les meilleurs pour prédire ...l'efficacité du leader."(p.304)

Afin de lier la recherche de Bass (1988b) au milieu éducatif, Kirby et al.(1992) se sont servis d'une enquête, via questionnaires et analyses. Sur 58 questions, 9 participants ont facilement identifié un leader extraordinaire. À toutes les questions qui suivaient la question initiale, ces participants ont coté 5 sur 5. Ceux qui pouvaient identifier un leader toujours au premier rang, se sont vus demander de participer à une deuxième étude.

La deuxième étude a utilisé l'approche de l'incident critique: "Pensez à un leader extraordinaire avec lequel vous avez travaillé, et décrivez un événement auquel vous avez participé qui montre le mieux le leadership de cette personne". Des phrases, des mots et des groupes de phrases étaient cotés selon une constante comparaison analytique de 5 thèmes: l'événement, les buts, les comportements du leader, les caractéristiques du leader et les résultats. Aucune catégorie de comportement n'a été établie a priori. Les répondants décrivaient plusieurs comportements et stratégies qu'utilisaient leurs leaders pour accomplir leur mission.

Les conclusions se rapprochent de celles de Sashkin (1988) à propos des leaders visionnaires. Ils se servent d'orientation vers la tâche, de planning, d'organisation et de clarification. Kirby et al.(1992) concluent que la manière dont l'orientation vers la tâche se fait peut jouer un rôle important dans la compréhension du leadership extraordinaire. La structure d'une tâche n'est pas très définie. Le leader communique ses objectifs, mais le rôle du directeur est flexible, et sa direction diminue avec les capacités des autres à se diriger eux-mêmes. Cette orientation vers la tâche est, depuis longtemps, associée à l'efficacité des leaders (voir Hemphill et Coons, 1950; Stogdill, 1963). L'étude de Kirby et al.(1992) supporte cette conclusion.

Les auteurs de recherches sur les écoles efficaces décrivent cette mission en termes reliés à l'enseignement et à l'apprentissage (Mace-Matluck 1987, Yin et White 1986, Becker 1992). Sweeney (1992) considère qu'il est nécessaire que les enseignants, les commissaires, les étudiants, les parents et les administrateurs partagent une vision puissante afin que chaque étudiant soit capable de développer son plein potentiel. Cette vision est basée sur les valeurs partagées et elle est l'assise de la mission de l'école. Le directeur est celui qui l'articule de sorte qu'elle est facile à comprendre.

La reconnaissance du personnel

Les directeurs efficaces comprennent l'importance de reconnaître les succès et de motiver leurs enseignants pour qu'ils continuent de s'améliorer. Leur préoccupation pour les élèves est sincère lorsqu'ils leur parlent dans les couloirs ou leur rendent visite dans la classe.

L'importance de reconnaître les habiletés du personnel n'est pas nouvelle dans la recherche en éducation. La reconnaissance formelle et informelle du personnel se manifeste sous plusieurs formes. Glasser (1990) croit que le fondement de l'école est la considération démontrée pour tous les acteurs. Il croit que le directeur devrait toujours chercher de l'information auprès du personnel et des étudiants. Comme lead-manager il doit encourager et féliciter les enseignants pour la qualité de leur travail.

D'après Kirby et al. (1992) "les directeurs extraordinaires sont extrêmement fiers de leur personnel... Ils écrivent des notes de remerciement, ils reconnaissent leurs contributions en public, et en privé ils reconnaissent les efforts des individus" (p.309). Dans leur description du leader transformatif, Bass (1988b cité par Kirby et al.(1992)) ajoute que les leaders fournissent des occasions pour développer les capacités de leur personnel. Ce deuxième facteur de Bass (1988b), la stimulation intellectuelle, est aussi une sorte de reconnaissance d'un leader extraordinaire. Dans la même étude, Kirby et al.(1992) ont identifié les occasions pour les subordonnés de s'engager dans d'autres activités. Ceci est souvent perçu par les subordonnés comme une récompense pour un travail bien fait. Dans cette démarche, ils voient une nouvelle occasion d'apprendre avec leur leader.

La résolution des problèmes par la participation

Les directeurs efficaces résolvent les problèmes en collaboration. Ils sont honnêtes et ouverts dans leur communication avec les enseignants parce qu'ils cherchent, avant tout, la meilleure solution. La collaboration s'effectue sur une base journalière pour ces directeurs. Elle est plus en évidence lors du développement d'un plan d'action et du curriculum de l'école.

Tel que démontré dans les résultats de l'étude de Roueche et Baker(1986), *le Conseil supérieur de l'éducation* au Québec stipule dans son Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation titrée " La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle"que:

<< Pour fournir une formulation adéquate aux élèves, les responsables de la gestion [en éducation] doivent miser sur un partenariat et une association intime avec les acteurs de la base...Cette association constitue à vrai dire la clé de l'efficacité même de la gestion>>(p. 27 MEQ 1993) <<...De fait on s'attend à ce que les gestionnaires s'engagent plus activement dans l'animation de leur milieu et prennent d'avantage en considération les contributions des personnes[,] ... Les personnes doivent être invitées à participer aux décisions qui concernent leur milieu et soutenues dans la réalisation des projets>> (p.31MEQ1993) .

Le *Principal's Selection Guide* du Département de l'éducation américain décrit un leader d'école comme celui qui favorise l'esprit de collégialité, la coopération et le travail d'équipe. (Effective Schools Primer 1992). Fullan (1992) explique que l'efficacité du directeur affecte l'organisation entière. Il stipule que, pour l'amélioration continue de l'école, l'importance mis sur sa culture professionnelle est essentiel et fondamental (p.82). Etre ouvert à de nouvelles idées, donner et accepter de l'aide, ainsi qu'avoir une collégialité centrée sur l'amélioration de l'enseignement sont trois facteurs fortement reliés au succès (p 90). Fullan (1992) croit que l'interaction professionnelle se traduit soit en une stratégie ou soit en un résultat. Bien que les écrits de Fullan soient centrés sur le rôle du directeur quant à l'amélioration de l'école, ses idées supportent les caractéristiques identifiées par Roueche et Baker (1986) du directeur efficace dans leur modèle de l'école excellente.

Le directeur, identifié comme efficace par Leithwood et Montgomery dans leur *Principal Profile* (1986), sait que son personnel a besoin de participer aux décisions qui le concernent. Ce directeur recherche les intérêts de son personnel afin d'inciter sa participation dans la prise de décision. Ce directeur efficace croit que cette participation amène le personnel à apprécier la complexité des décisions et à garder ses attentes réalistes. Ce directeur se sert de son autorité d'une manière très prudente.

L'inclusion des autres dans la planification et l'atteinte des objectifs étaient parmi les stratégies des leaders citées dans la deuxième étude de Kirby (1992). Dans certains cas, l'habileté d'influencer autrui à l'extérieur du groupe était notée comme raison d'inclure une personne. Toutefois, il semblait y exister un désir implicite d'impliquer autant de personnes que possible.

Dans sa recherche pour une théorie du leadership pragmatique, Maxcy (1991) croit qu'un équilibre entre la collaboration et la collégialité parmi les professeurs et les administrateurs est nécessaire. En utilisant des équipes et des efforts de groupe, les éducateurs peuvent se donner du pouvoir pour atteindre leurs buts. Le directeur efficace doit réussir à travailler avec les enseignants et de trouver le moyen d'aider les enseignants à travailler ensemble.

En effet, la nécessité de résoudre en collaboration des problèmes à l'école, gagne de l'importance dans des écoles qui ne sont encore ni efficaces ni stables, mais qui désirent l'être. La collaboration affecte tous les aspects de l'école. Elle fait partie de la culture même de l'école. Ainsi, la participation dans la vision, la mission, le curriculum, les innovations, et les relations avec le directeur et les autres enseignants sont tous des éléments touchés par la collaboration. Outre la collaboration encouragée par le directeur, la manière de la déléguer est très importante.

La délégation des tâches et le clarté des rôles.

Rouche et Baker (1986) décrivent la délégation efficace et la clarté des rôles comme le reflet du principe de Peters et Waterman (1982), qui est d'avoir une structure organisationnelle simple (simple form lean staff). Les directeurs efficaces délèguent les tâches de manière appropriée parce qu'ils connaissent les habiletés de leur personnel. La délégation est effectuée de façon claire et efficace. Les tâches sont exécutées avec autonomie où la supervision est gardée au minimum. Yin et White croyaient que ce principe ne s'appliquait pas à l'organisation des écoles,

surtout au secondaire. Cependant, la perception de Roueche et Baker a du sens. Pellicier (1990 cité par Becker 1992) suggère que les directeurs efficaces sont capables de porter leur lourde responsabilité parce qu'ils savent à qui et quand déléguer. Shoemaker (cité par Becker 1992) ajoute que le choix du bon délégué est lui-même une forme de leadership. Selon Becker(1992)<< d'une manière croissante, les chercheurs et les praticiens soulignent l'importance de la mise en place d'un processus de collégialité et de collaboration qui inclut tous les adultes de l'école, surtout les enseignants.>> (p. 30)

Fullan (1992) décrit la délégation comme un aspect de la gestion du temps que très peu de directeurs ont maîtrisé. Il dit que la délégation de plusieurs tâches laisse au directeur le temps de se concentrer sur ce qui est le plus important à l'école: l'enseignement et l'apprentissage. Ce concept est supporté par Kirby (Kirby et al.,1992). Ceci rejoint la description de Stogdhill (1963) concernant l'orientation vers la tâche. Le degré sur lequel une tâche est structurée pourrait servir de base pour comprendre les leaders extraordinaires. Les leaders, dans l'étude de Kirby(1992), utilisent les étapes initiales pour fournir les ressources et sélectionner les participants clés. Ces leaders ne définissent pas trop la structure mais l'initie seulement. Le rôle du leader est flexible, et prend de moins en moins d'importance lorsque le personnel montre son habileté à l'autonomie.

L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage.

Une école efficace est celle qui met un accent inébranlable sur l'enseignement, lequel est compris et accepté par tous à l'école (Becker,1992, p. 57). C'est l'idée centrale du mouvement des écoles efficaces depuis presque deux décennies. Roueche et Baker ont identifié cette caractéristique des directeurs, qui se centralisent autour de l'enseignement et de l'apprentissage, comme de première importance dans l'administration de leurs écoles secondaires dites excellentes. Les styles et les méthodes de l'enseignement varient selon les enseignants et selon leurs élèves. La manière d'apprendre varie aussi. Les directeurs efficaces croient que l'importance primaire de leur tâche est de maintenir l'effort sur les meilleures expériences d'enseignement et d'apprentissage pour les élèves. Leur leadership pédagogique est déterminant au succès de l'école. Ces directeurs servent aussi de lien entre l'école et l'extérieur. Ils expliquent l'importance du programme pédagogique à la communauté. Ce sont ces directeurs qui aident les enseignants et les élèves à se concentrer sur l'atteinte du succès. Ils choisissent et évaluent le

personnel avec soin. Ils donnent aussi un *feed-back* qui est honnête et qui encourage un développement professionnel approprié.

Il y a toujours un débat sur les types d'habiletés que les écoles devraient développer chez les élèves. Cependant, les auteurs semblent d'accord pour que la focalisation de toute école, dans sa quête pour l'excellence, soit centré sur ce qui est enseigné et appris par l'élève.

Maxcy (1991) maintient que, derrière le leader pédagogique, se trouve un directeur-leader qui devrait être innovateur, analytique, puissant et en contrôle. Malgré que l'on perçoive ces caractéristiques comme nécessaires, le fait que ce leader teste les limites de l'organisation pour réaliser ses propres fins montre un genre de leadership *Machiavélique*. Maxcy explique que la solution à ce problème est le leader humaniste. Ce leader évite les structures rigides (il est flexible). Il est centré sur les personnes et les processus (reconnaître son personnel) et il est démocratique et se sert des processus de groupe pour créer des politiques (collaboratrices). Le directeur selon le modèle de Roueche et Baker (1986) prend les caractéristiques des deux types de leaders avancé par Maxcy. Ce modèle suggère qu'il n'est pas toujours nécessaire d'éliminer certaines caractéristiques pour en accepter d'autres.

Glasser(1990) suit également le modèle humaniste en soulignant l'importance d'une atmosphère démocratique où les individus sont entourés d'affection. C'est dans cette atmosphère non-coercitive qu'ils recherchent toujours la qualité dans leur enseignement et leur apprentissage.

Roueche et Baker(1986) explique qu'un directeur efficace se sert de plusieurs stratégies pour que l'enseignement et l'apprentissage demeurent centrale à l'école. Le climat de l'école, une des trois sections de leur étude, fait partie de la vision du directeur efficace. Les recherches récentes du mouvement des écoles efficaces (le lien entre le climat, le rôle central du directeur, et l'habileté à se concentrer sur l'apprentissage) soutiennent ce résultat de l'étude de Roueche et Baker (Lane 1992, Sweeney 1992, Becker 1992).

L'importance de l'innovation et du changement, en ce qui concerne les pratiques d'enseignement et le rôle du directeur comme initiateur ou facilitateur, ont pris de l'ampleur depuis l'étude de Roueche et Baker(1986). Le support du personnel, l'encouragement à prendre des

risques et l'aide au changement décrivent en partie le point de mire du directeur efficace envers l'enseignement et l'apprentissage.

Enfin, les qualités des leaders pédagogiques décrites dans la littérature se retrouvent dans la caractéristique du directeur comme leader pédagogique de l'étude de Roueche et Baker (1986). Leur préoccupation première était la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, bien que certains directeurs dans l'étude ont trouvé le temps de visiter les classes, d'autres recherches ont indiqué que les directeurs efficaces délèguent certaines tâches afin d'accomplir toutes leurs responsabilités (Pellicer, 1990 cité par Becker 1992).

Dans leur étude sur les écoles secondaires urbaines aux États Unis, Yin et White ont identifié les directeurs des écoles secondaires excellentes comme étant des leaders pédagogiques. Ils se servent de la théorie des écoles efficaces et surtout du rôle du directeur comme le leader pédagogique. Cet élément est compris dans la dernière caractéristique de Roueche et Baker: l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage. Même si Yin et White (1986) ne traitent pas l'information de la même manière, ils conclurent que la théorie du directeur comme leader pédagogique est valide. Cependant, ils ajoutent que les écoles, dans leur étude, avaient une multitude de facteurs organisationnels. La manière qu'un directeur a organisé son équipe administrative, par exemple, n'est pas reflétée par les pratiques de la théorie des écoles efficaces. Les caractéristiques pédagogiques du directeur sont utiles, mais le directeur de l'école secondaire urbaine a aussi des caractéristiques que Yin et White appellent "manageriales".

En définitive, l'étude de Yin et White (1986) met en évidence les difficultés et la complexité d'expliquer la relation entre un directeur d'une école secondaire urbaine et la performance de son école. Ainsi, elle incite davantage à étudier cette relation .

Bien qu'ils supportent et développent le curriculum, les directeurs efficaces soulignent la nécessité de garder leurs attentes élevées, de servir des stratégies pédagogiques variées et de coordonner des programmes pédagogiques (Roueche et Baker 1986). Après l'étude de plusieurs recherches sur l'implantation des innovations, Fullan (1992) croit que le directeur est crucial à l'émergence de l'innovation. Mais il ne peut pas être l'expert pédagogique dans toutes les matières comme le suggèrent certains chercheurs du mouvement des écoles efficaces (Becker 1992). Il est logique de croire que la délégation aux divers départements pour certaines matières, avec un suivi et une coordination du directeur, est plus pratique et plus efficace. Le choix des enseignants

et l'encouragement au développement professionnel donnent au directeur un contrôle partiel sur la qualité du curriculum (Roueche et Baker 1986). Il collabore avec ses enseignants pour leur donner de l'autonomie dans le cadre des politiques de l'école, pour cultiver la cohésion et rechercher l'acceptation d'une mission partagée. Il reconnaît son personnel, rend l'orientation des rôles et la délégation simple et, enfin, il met l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage.

Les conclusions des études plus récentes varient peu de celles de l'étude de Roueche et Baker (1986) en ce qui concerne les caractéristiques des administrateurs efficaces. A travers toutes ces recherches, les résultats tirent leur fondement des définitions de leadership formulées dans la recherche faite sur les organismes privés comme par exemple la recherche de Peters et Waterman dans In Search of Excellence :America's best run companies,(1982).

Comparaisons avec d'autres modèles de Leadership.

A la lumière de l'étude de Roueche et Baker (1986), trois types de leadership semblent être complémentaires: le leadership pédagogique, culturel et transformatif.

Les trois types de leadership sont représentés à travers sept caractéristiques d'un directeur efficace à l'école secondaire selon Roueche et Baker. Ces caractéristiques sont décrites de façon concrète pour le milieu scolaire secondaire. Lorsque les autres modèles du leader s'y trouvent, Roueche et Baker montrent concrètement quelles devraient être les caractéristiques de ce directeur, sans perdre les aspects importants des autres modèles de leadership. Une comparaison de ces modèles de leadership se trouve dans le tableau 2.1 à la page 47.

On se rappelle que la première caractéristique du directeur efficace de Roueche et Baker (1986) , c'est-à-dire la flexibilité, réfère à l'importance que le directeur donne à l'autonomie et à l'innovation de son personnel lorsqu'il garde un contrôle sur les buts de son travail. Bass (1988b), dans son traitement du leader transformatif, fait valoir l'importance de l'autonomie et de l'innovation dans sa discussion des aspects de la stimulation intellectuelle et de la considération. Malgré que plusieurs comportements restent vagues et manquent de définitions concrètes, le modèle trouve sa force dans les valeurs profondes qui sont l'essence même du leader transformatif. Dans le portrait du directeur efficace de Roueche et Baker (1986) ils remettent en valeur la force que la flexibilité donne au directeur afin de travailler le plus efficacement

possible. Le tableau 2.1 à la page 47 compare les modèles de leadership selon la caractéristique de la flexibilité

La deuxième caractéristique du directeur efficace de Roueche et Baker est la cohésion dans l'organisation. Le directeur efficace encourage la cohésion par son support et sa compréhension envers son personnel ainsi que par des valeurs partagées. Le tableau 2.1 à la page 47 compare cette caractéristique avec les idées de leadership de Bass(1988b) et de Lane(1992). Ce même phénomène a une place d'importance dans la description du leader transformatif. Selon Bass (1988b), le leader transformatif crée une atmosphère de la collégialité en se servant de son charisme et en montrant du respect pour son personnel. Le leader culturel, comme étant décrit par Lane (1992), est aussi à la recherche d'une atmosphère collégiale même si les moyens pour l'atteindre ne sont pas précisés. Il est évident que les auteurs des recherches récentes en éducation sont d'accord avec Roueche et Baker (1986) que la cohésion entre le personnel est nécessaire pour atteindre le succès.

Concentrée autour de la mission, la troisième caractéristique du directeur efficace de Roueche et Baker (1986), est également considérée importante selon Bass (1988b) dans sa description du leader transformatif. Roueche et Baker décrivent la nécessité du directeur à communiquer une vision attrayante, et son rôle vis-à-vis la mission. Ils décrivent aussi les stratégies dont ce directeur se sert. Le travail univoque avec son personnel et un comportement exemplaire ne sont que deux exemples. Le leader transformatif devrait inspirer son personnel et communiquer sa vision pour renforcer la mission (Bass 1988b). Plus d'information concrète à propos de la persuasion par les émotions du leader transformatif rend cette partie du modèle plus pratique. Le leader pédagogique n'a qu'une mission selon les chercheurs du mouvement des écoles efficaces (Becker 1992, Sweeney 1992), celle de se centraliser sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Les compétences du directeur en matière de curriculum sont bien définies, cependant, la complexité de l'école secondaire rend cette tâche extrêmement difficile. Les méthodes et les stratégies qui seraient bénéfiques afin de rendre faisable la tâche du leader pédagogique dans une école secondaire, ne sont pas incluses dans ce modèle présenté par les auteurs du mouvement des écoles efficaces. Le tableau 2.1 à la page 47 résume le traitement de cette caractéristique dans les différents modèles de leadership.

L'estime que le directeur efficace montre pour son personnel, ainsi que l'importance de le manifester, sont attribués à la reconnaissance du personnel. Celle-ci constitue la quatrième

caractéristique du directeur efficace de Roueche et Baker (1986). Ces directeurs savent que la reconnaissance est motivante et ce, qu'elle soit faite de façon officielle ou officieuse. La considération, un des quatre tenants du leader transformatif, se centre sur cet aspect de leadership. Bass (1988b) estime la considération comme un aspect important de leadership. Lane (1992), pour sa part, décrit plutôt le respect comme important dans la relation qu'un directeur montre pour son personnel. Ce respect sert comme moyen d'améliorer la culture de l'école. Cette valeur est bien expliquée. L'encouragement du développement professionnel est une stratégie suggérée par Lane pour montrer le respect au personnel. Les idées de Roueche et Baker(1986), de Bass(1988b) et de Lane (1992) quant à la reconnaissance du personnel sont comparées au tableau 2.1 à la page 47.

La délégation des tâches et la clarté des rôles décrivent l'habileté du directeur à bien connaître son personnel pour être capable de déléguer les tâches de manière appropriée. Ceci est la cinquième caractéristique du directeur efficace de Roueche et Baker(1986). Les tâches sont exécutées avec autonomie ou la supervision est gardée au minimum. Lorsque Bass (1988b) présente son explication de la considération comme le leader qui fournit à son personnel des occasions pour développer ses habiletés, il décrit d'une manière implicite, comment un leader délègue des tâches. Le tableau 2.1 à la page suivante montre le traitement de la délégation selon les auteurs mentionnés ci-haut.

La prise de décision en collaboration, la sixième caractéristique du directeur efficace de Roueche et Baker (1986) explique la nécessité du directeur de résoudre les problèmes en collaboration avec ses enseignants. Bass(1988b) montre l'importance de la collaboration lors de son explication de la stimulation intellectuelle et de la considération. Quant à Lane(1992) la collaboration sur le curriculum est recherchée par le leader pédagogique, mais le directeur reste l'expert. Ces comparaisons sont résumé au tableau 2.1 à la page suivante.

Enfin, l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage reste la caractéristique la plus importante du directeur efficace de Roueche et Baker(1986). Ces directeurs efficaces croient que leur tâche la plus importante est de maintenir l'effort sur les meilleurs expériences d'enseignement et d'apprentissage pour les élèves. Étant donné que le leader transformatif est un type générique et non pas limité aux écoles, cet aspect est ignoré. Cependant, le leader pédagogique est l'assise de cette caractéristique du directeur efficace dans le modèle de l'école

excellente de Roueche et Baker(1986). Le tableau 2.1 à la page 44 fait le synthèse des idées des auteurs quant à l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le Tableau 2-1 Une comparaison des caractéristiques du directeur efficace (Roueche et Baker 1986) avec le leader transformatif, le leader culturel et le leader pédagogique.

Roueche et Baker 1986	Leader Transformatif Bass1988, Kirby 1992	Leader Culturel Lane 1992	Leader Pédagogique Becker 1992.
La Flexibilité	Stimulation intellectuelle: cherche l'autonomie et l'innovation du personnel, preneur de risques.		
La Cohésion	La charisme, Il recherche la dévouement du personnel et la collégialité.	La collégialité et le respect sont recherchée; il encourage des valeurs partagées.	
La Mission	Il est commis à la tâche: l'inspiration de son personnel par une vision et une mission articulée.	La mission globale implicite: créer un climat pour l'enseignement et l'apprentissage de qualité (parallèle avec le leader pédagogique).	L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage .
Reconnaissance du personnel	Considération individuelle, il a un rapport un à un avec le personnel . L'évaluation est formelle et non-officielle.	Il respecte le personnel. Il fait allusion au partage des idées afin d'établir des normes. Il demeure responsable de la clarté de ces dernières.	Respecte, encourage le développement professionnel.
La Délégation	Considération individuelle, il encourage le personnel de prendre des risques. La délégation demeure implicite.		
La prise de décision en collaboration	Stimulation intellectuelle, l'autonomie, la collaboration; tout demeure implicite.	La collaboration dans la prise de décision, mais,l'expertise du directeur lui donne l'autorité finale.	
L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage.	Le leader transformatif n'est pas directement relié aux écoles secondaires. Il garde ses attentes élevés, et il est centré sur la tâche.	Le leader culturel existe en parallèle avec le leader pédagogique.	Le leader pédagogique est décrit comme centré sur l'enseignement et l'apprentissage; il est l'expert, et il a des attentes élevés.

CHAPITRE 3

La Méthodologie

CHAPITRE 3

La Méthodologie

Cette recherche a pour but de vérifier des résultats obtenus dans l'étude de Roueche et Baker (1986) concernant les caractéristiques clés des directeurs efficaces dans les écoles excellentes.

A cette fin, nous voulons étudier les directeurs des écoles secondaires françaises et publiques d'un milieu québécois. Pour atteindre cet objectif, selon certains critères bien définis, des écoles secondaires publiques du Québec, reconnues comme excellentes, furent choisies pour participer à cette recherche.

Afin d'augmenter la fiabilité des résultats obtenus, des écoles à faible performance, selon les mêmes critères établis, ont également été identifiées. Cette précaution assurera l'objectivité des interprétations durant l'analyse et servira également à déterminer s'il existe une différence significative de résultats entre les deux groupes d'écoles (voir Pourtois et Desmet p.122 1988). Roueche et Baker ont précisé que leur modèle n'était pas une recette exacte; par conséquent, nous voulons déterminer si les résultats obtenus de notre étude appuient le modèle qu'ils ont construit.

Application de la méthodologie

La méthodologie utilisée est basée sur l'étude de Roueche et Baker (1986) qui traite des écoles secondaires excellentes aux États Unis. Leur étude était conçue en tenant compte des techniques prônées par David McClelland. Ce dernier suggère que la meilleure façon d'identifier les caractéristiques nécessaires pour réussir dans un travail donné est d'analyser le comportement d'une personne qui réussit à bien faire son travail (McClelland, American Psychologist janvier 1973).

La méthodologie employée dans la présente recherche contient six parties: le choix de l'instrument, la description de l'instrument, l'élaboration du questionnaire, l'échantillonnage, l'administration des questionnaires, l'établissement de la fidélité de l'instrument, et la description des données.

Choix de l'instrument

Selon Fournir et al. (1988), les études descriptives se servent des connaissances antérieures sur lesquelles le chercheur base son étude. De toutes les approches possibles, l'enquête par questionnaire sembla la plus appropriée quant aux résultats recherchés. En tenant compte de l'état de connaissance des caractéristiques des directeurs des écoles secondaires, un questionnaire fut bâti et basé sur des conclusions de la recherche de Roueche et Baker (1986). Les auteurs de cette étude identifèrent sept caractéristiques d'un directeur efficace dans une école dite excellente: la flexibilité, la recherche de la cohésion, une forte implication à la mission de l'école, la reconnaissance du personnel, la collaboration dans la prise de décision, la délégation, et l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage.

La recherche vise à connaître les caractéristiques des directeurs des écoles secondaires excellentes du Québec. Bien que le temps et les ressources furent limités, le questionnaire fut l'outil considéré le plus efficace pour aborder le problème .

L'Instrument

Après avoir examiné le contenu des résultats de l'étude de Roueche et Baker (1986), les docteurs Laurin et Jomphe de l'Université du Québec à Trois Rivières identifèrent les éléments sur lesquels Roueche et Baker ont basé leur modèle et bâtirent un questionnaire en tenant compte des éléments identifiés dans leurs conclusions. Cette recherche se limite aux éléments identifiés pour le directeur de l'école secondaire. Le questionnaire sert à examiner les caractéristiques essentielles d'un directeur d'une école secondaire telles que déterminées dans l'étude de Roueche et Baker (1986). La validité du contenu se base sur trois éléments du questionnaire.

D'abord, l'assise des questions repose sur les conclusions identifiées dans l'étude de Roueche et Baker(1986). De ces conclusions, un questionnaire a été élaboré par les docteurs Laurin et Jomphe (1993). Vu que certaines caractéristiques du directeur furent traitées avec plus d'ampleur dans l'étude de Roueche et Baker(1986), le questionnaire montre ces différences par le nombre de questions allouées à chaque caractéristique.

Deuxièmement, les personnes à questionner furent choisies en tenant compte des techniques de David McClelland (1973). Suivant ces techniques, les meilleurs directeurs identifiés selon la performance de l'école, ainsi que cinq des meilleurs professeurs dans chaque école respective, furent invités à répondre aux questions. L'étude de Roueche et Baker(1986) a poursuivi la même démarche.

Enfin, les définitions des variables demeurent les mêmes que celles de Roueche et Baker (1986) puisque les auteurs du questionnaire se servent des conclusions de l'étude comme la base des questions.

Le questionnaire permettra d'examiner plusieurs directeurs d'écoles. L'étude de Roueche et Baker (1986) a examiné les directeurs de plusieurs écoles secondaires avec des équipes d'observateurs et d'interviewers. Compte tenu de la difficulté de réaliser la même démarche avec un seul investigateur, il fut décidé qu'un questionnaire rendrait l'étude réalisable sans perdre pour autant de sa rigueur. Le questionnaire, adressé aux professeurs, compte trente-quatre questions. Un deuxième questionnaire du même type est destiné aux directeurs d'écoles secondaires. La démarche permettra de présenter des questions fermées à cinq directeurs et à cinq professeurs par école. Les questions de type Likert sont mesurées sur une échelle de 1 à 5. Un exemple des types de questions qui font partie du questionnaire se trouve en annexe .

L'échantillonnage

Les caractéristiques de la population

Afin d'être fidèle aux suggestions prônées par David McLelland (1973), les cinq meilleures écoles secondaires publiques françaises du Québec furent sélectionnés. Ces écoles secondaires présentèrent la meilleure performance aux examens du Ministère de l'Éducation pendant les années 1989, 1990,1991 ainsi que le taux de décrochage le plus bas de toutes les écoles durant l'année 1989. Les écoles participantes à cette étude furent choisies à partir des statistiques fournies par le ministère de l'Éducation sur la performance aux examens du ministère ainsi que sur le décrochage.

Lorsque la présente étude fut commencée, le nombre d'écoles potentielles était inconnu. Une liste de résultats des examens du ministère de l'Éducation, des écoles secondaires fut

obtenue du ministère de l'Éducation du Québec. Les écoles secondaires françaises publiques furent les seules sélectionnées de la liste du ministère de l'Éducation. Les deux critères de performance et du décrochage restreignèrent encore le choix des écoles. Afin de rester fidèle aux deux critères identifiés ci-haut, seules cinq écoles au premier rang ainsi que cinq écoles au cinquième rang furent gardées. Toutefois, le choix de cet échantillon présenta deux groupes d'écoles avec des résultats très différents.

Le tableau 3.1.1 ci-bas montre d'abord les limites du critère de performance pour les années 1989, 1990, et 1991 aussi bien que les limites pour le décrochage pour 1989. Ces limites divisent les écoles françaises publiques dans cinq rangs. Les écoles qui furent acceptées selon les critères de performance devaient ensuite se trouver dans le premier rang des écoles selon les critères de décrochage.

En 1989, le ministère de l'Éducation calcula le pourcentage de décrochage pour toutes les écoles secondaires du Québec utilisant la même échelle. L'année 1989 fut la seule avec un tel calcul. Les étudiants qui ne se présentaient pas à l'école nulle part dans la province, et qui devaient être inscrits, furent considérés comme décrocheurs à moins d'une autre raison valable (déménagement hors du Québec, décès).

Le tableau 3.1.2 à la page suivante montre les limites de performance et de décrochage dans lesquelles les écoles se trouvaient. L'hypothèse de départ suggère que les écoles qui ont de bons résultats et un niveau de décrochage bas percevraient leurs directeurs comme ayant les caractéristiques identifiées par Roueche et Baker (1986), et les cōteraient très haut. Quant aux écoles du cinquième rang, le contraire devrait être vrai. Les écoles qui ont de faibles résultats et un niveau de décrochage élevé devraient percevoir que leur directeurs ne possèdent pas les caractéristiques identifiées par Roueche et Baker (1986) et ainsi, les cōteraient très bas.

Le tableau 3.1.1 Pourcentage des notes et du décrochage de toutes les écoles secondaires publiques du premier et du cinquième rang

Toutes les écoles

Groupe	% NOTES 1989	% NOTES 1990	% NOTES 1991	% DÉCROCHAGE 1989
1. Les écoles du premier rang	75.6 - 70.1	74 - 68.6	74.1 - 70.8	0 -5.9
2. Les écoles du dernier rang	64.2 - 52.3	63.4 - 52.1	66.3 - 52.3	13.0 - 44.5

Le tableau 3.1.2 Pourcentage des notes et du décrochage scolaire des écoles du premier et du dernier rang retenues pour l'étude.

GROUPE	% NOTES 1989	% NOTES 1990	% NOTES 1991	% DÉCROCHAGE 1989
1. Les écoles du premier rang	73.1-70.1	70.3 - 69.6	73.3 - 71.6	3.1- 5.7
2. Les écoles du dernier rang	64.3 - 55.5	63.3 -60.6	66.4 - 59.9	13.8 - 44.4

Le directeur ainsi que cinq professeurs des cinq écoles dans chaque classification furent invités à participer à l'étude. Il fut décidé que le directeur de l'école choisisse ses cinq meilleurs professeurs.

Choix des écoles

D'abord, toutes les écoles dans la présente étude sont des écoles secondaires publiques françaises du Québec qui ont une population de plus de cent élèves. Tel que mentionné plus haut, la réussite des écoles est identifiée selon deux critères: le performance de l'école aux examens du ministère de l'Éducation du Québec en 1989, 1990, et 1991 ainsi que le taux de décrochage chez les élèves de 1989. Ceci représente toutes les informations disponibles sur le décrochage provincial ainsi que pour la performance des écoles au moment de la recherche. Le ministère de l'Éducation fut contacté afin d'identifier le rang des écoles selon ces deux variables. Ainsi, toutes les écoles secondaires publiques françaises furent classées en rangs cinquièmes selon

les critères de réussite aux examens et de décrochage. Les rangs cinquièmes de décrochage sont faits séparément de ceux de la réussite aux examens du Ministère de l'Éducation du Québec.

Ayant comme objectif d'obtenir cinq écoles excellentes et cinq écoles à faible performance, les écoles retenues pour l'étude se trouvent dans le premier, et le cinquième classement respectivement à chacun des critères de réussite aux examens et de décrochage. Les écoles choisies sont représentatives de petites écoles, des écoles moyennes et grandes, ainsi que les écoles rurales, de la ville, et de la banlieue .

La taille de l'échantillon a ses limites. Les résultats ne sont pas généralisable à la population. Cependant, il était nécessaire d'accepter le nombre d'écoles qui possédaient les critères recherchés, ainsi que le phénomène de participation volontaire malgré les limites qu'elles pourraient imposer.

L'administration des questionnaires

La participation des répondants fut volontaire. Afin d'améliorer la possibilité d'une meilleure participation des écoles identifiées, le directeur de chaque école a d'abord reçu une lettre qui expliqua l'objectif, l'importance, et son rôle dans la recherche, ainsi que le rôle des professeurs (voir annexe). Une date prédéterminée d'un appel par téléphone fut indiquée pour confirmer sa participation dans la recherche.

Lors des appels par téléphone, huit directeurs sur dix acceptèrent de participer à la recherche. Le 11 février 1993, les questionnaires furent envoyés aux écoles. La réponse devait parvenir au chercheur deux semaines plus tard. Une lettre a accompagné les questionnaires adressés aux enseignants. Elle présentait l'objectif de l'étude, l'importance de leur participation, ainsi que le traitement confidentiel des réponses. Étant donnée la proximité de la semaine de lecture de certaines écoles , ces dernières jouirent d'un délai.

Les résultats fut reçus de la première école le 22 février 1993 et le dernier le 16 avril 1993. Les écoles qui n'avaient pas envoyé leurs questionnaires furent rappelées après la date limite afin de tenter d'augmenter la participation.

Des 48 questionnaires envoyés, 41 furent retournés dûment remplis, soit 85% des répondants des écoles qui avaient accepté de participer. Du premier rang, la participation fut à 86.6 % des répondants des cinq écoles. Bien que trois écoles du cinquième rang aient accepté de participer, 15 répondants sur 18 (83.3%) des participants retournèrent leurs questionnaires.

Fidélité de l'instrument

La fidélité des instruments de mesure réfère à la consistance des résultats obtenus, le degré de consistance de chaque individu d'une administration de l'instrument à un autre et d'un groupe d'items à un autre (Fraenkel et Wallen 1993). Ceci est une qualité fondamentale des instruments de mesure (Fortin et al. 1988). Les estimations de la fidélité donnent aux chercheurs une notion de la variation des résultats attendus. Ces estimations montrent une application du coefficient de corrélation qui s'appelle le coefficient de fidélité. Un des trois meilleurs moyens de trouver le coefficient de fidélité est la méthode de constance interne ou de l'homogénéité. Les coefficients de fidélité doivent se trouver entre 0.00 et 1.00.

Afin de connaître l'homogénéité d'un instrument, le coefficient alpha ou alpha de Cronbach est utilisé (forme générale de Kuder-Richardson (KR20)) et sert à calculer la fidélité des items qui n'ont pas de résultats opposés et qui ne furent administrés qu'une fois (Fraenkel et Wallen 1993). Le tableau 3-2 à la page suivante, indique le nombre de questions qui se trouvent dans chacune des sept sous-dimensions d'un directeur efficace comme identifiées par Roueche et Baker (1986). Ensuite, les coefficients de corrélation, basés sur la constance interne des réponses de chaque sous-dimension du directeur efficace, furent calculés selon l'alpha de Cronbach.

Le tableau 3-2 Test de fidélité de l'instrument: L'alpha de Cronbach.

Caractéristiques du Directeur Efficace	Nombre de questions	Coefficient Alpha
Flexibilité	6	0,71
Cohésion	5	0,79
Mission	2	0,69
Reconnaissance du personnel	4	0,57
Prise de décision en collaboration	2	0,47
Délégation	1	1
Met l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage	14	0,88

Le traitement et l'analyse des données

Le programme informatique SAS fut utilisé afin de traiter les résultats du questionnaire. Cette analyse de données est composée de deux sections en vue de répondre aux deux questions de recherche. La première section présente, sous forme de tableaux, la moyenne des réponses recueillies par question et par caractéristique et cela, pour les meilleures écoles et pour les écoles du dernier rang. Cette analyse fait ressortir les différences ainsi que les similarités entre les résultats de cette étude et les recherches identifiées lors de la recension des écrits.

Les moyennes des questions des écoles du dernier rang, traitées dans la deuxième section, donnent une perspective par rapport aux résultats obtenus pour les écoles excellentes. Présentées avec les résultats des meilleures écoles, aussi sous forme de tableaux, les moyennes regroupées par caractéristique font ressortir les similarités et les différences entre les deux groupes d'écoles. Une comparaison des moyennes des deux groupes d'écoles fut réalisée avec l'aide du test-t, dans le but de connaître les différences statistiques qui pourraient exister.

Enfin, les résultats des corrélations de Pearson montrent, aussi sous forme de tableaux, les relations entre les caractéristiques, pour chacun des groupes d'écoles. Cette analyse fait ressortir la présence ou l'absence des liens entre les caractéristiques et la façon que ces liens se comparent avec la performance des écoles.

La description des données

Le tableau 3-3, ci-bas, montre que toutes les écoles, sauf une, sont dirigées par des directeurs de sexe masculin. La majorité de ces directeurs ont entre 6 et 10 ans d'expérience en enseignement. Il est intéressant de noter que seule la directrice a plus de 15 ans d'expérience en enseignement. Les directeurs masculins ont en majorité 15 ans ou plus d'années d'expérience comme directeurs, et la majorité se retrouve à l'administration de l'école en question depuis au moins 6 ans. Seule la directrice se trouve à l'administration de son école depuis seulement une année. Les années pour lesquelles nos critères furent recueillies sont de 1989, 1990, et 1991. Bien que notre hypothèse du départ cherche à examiner l'influence que pourrait avoir un directeur sur son école, les résultats qui ont servi pour choisir l'école ne correspondent pas avec son administration. Alors, il fut nécessaire d'enlever l'école de l'analyse des résultats.

Le tableau 3-3 Des données personnelles des directeurs selon le sexe, l'expérience en enseignement, l'expérience comme directeur et le nombre d'années à l'école.

Groupe	1	%-1	2	%-2	Total	% Total
Directeurs/Directrice	5	100%	3	100,00%	8	100,00
Sexe - masculin	5	100%	2	66,66%	7	87,50%
- féminin	0	0%	1	33,33%	1	12,50%
Expérience du Directeur en enseignement						
0-2 ans	1	20%	1	33,30%	2	25,00%
3-5 ans	1	20%	0	0,00%	1	12,50%
6-10 ans	3	60%	1	33,33%	4	50,00%
10-15 ans	0	0%	0	0,00%	0	0,00%
plus que 15 ans	0	0%	1	33,33%	1	12,50%
Expérience comme directeur						
0-2 ans	0	0%	0	0,00%	0	0,00%
3-5 ans	0	0%	1	33,33%	1	12,50%
6-10 ans	0	0%	0	0,00%	0	0,00%
10-15 ans	1	20%	0	0,00%	1	12,50%
plus que 15 ans	4	80%	2	66,66%	6	75,00%
Nombre d'années à l'école						
0-2 ans	0	0	1	33,33%	1	12,50%
3-5 ans	2	40%	0	0,00%	2	25,00%
6-10 ans	2	40%	2	66,66%	4	50,00%
10-15 ans	0	0	0	0,00%	0	0,00%
plus que 15 ans	1	20%	0	0,00%	1	12,50%

Le Tableau 3-4 Données personnelles des enseignants selon le sexe, l'expérience en enseignement, l'expérience comme directeur et le nombre d'années à l'école.

Groupe	1	%1	2	%2	Total	% Total
Enseignants/enseignantes	A		B			
Sexe- masculin	12	60%	10	76,90%	22	66,66%
- féminin	7	35%	2	15,30%	9	27,20%
pas de réponse	1	5,00%	1	7,80%	2	6,14%
Nombre d'années en enseignement						
0-2 ans	2	10%	0	0,00%	2	6,00%
3-5 ans	2	10%	0	0,00%	2	6,00%
6-10 ans	0		0	0,00%	0	
10-15 ans	1	5%	0	0,00%	1	3,00%
plus de 15 ans	15	75%	13	100,00%	28	85,00%
Nombre d'années à l'école						
0-2 ans	4	20%	0	0,00%	4	12,00%
3-5 ans	3	15%	1	7,80%	4	12,00%
6-10 ans	1	5%	5	38,40%	6	18,00%
10-15 ans	6	30%	1	7,80%	7	22,00%
plus de 15 ans	6	30%	6	46,00%	12	36,00%

Le tableau 3-4 ci-haut montre que les enseignants choisis par les directeurs ont en majorité plus que 15 ans d'expérience. 78% sont du sexe masculin. La majorité ont travaillé à leur présente école plus que six ans.

Ce chapitre avait pour but d'examiner la méthodologie de cette recherche. Le questionnaire fut le devis choisi afin de vérifier les caractéristiques des directeurs des écoles excellentes identifiées par l'étude américaine de Roueche et Baker (1986). Les écoles secondaires publiques du Québec du premier rang et du dernier rang cinquième furent identifiées à l'aide des résultats des examens du ministère et des niveaux de décrochage. Cinq enseignants et le directeur de chaque école furent invités à remplir le questionnaire de 34 questions.

Le prochain chapitre examinera les analyses statistiques des résultats des 37 questionnaires qui furent gardés pour les fins de la présente étude.

Chapitre 4

L'analyse et l'interprétation des données

Chapitre 4

L'introduction

Le présent chapitre présente et analyse les résultats qui tentent de répondre aux deux questions de la recherche. Celles-ci s'associent aux deux phases de la recherche. La première phase cherche à connaître les similarités entre la théorie, en ce qui concerne les caractéristiques d'un directeur d'école secondaire excellente et les écoles identifiées comme excellentes au Québec.

L'école secondaire publique excellente au Québec est-elle dirigée par un directeur d'école efficace selon le modèle du directeur efficace de Roueche et Baker?

Les résultats qui se rapportent à la première question de recherche sont présentés et analysés séparément afin de faciliter l'interprétation de ces résultats. La deuxième phase cherche à savoir s'il existe une distinction entre les caractéristiques des directeurs mentionnés ci-haut et les caractéristiques des directeurs des écoles secondaires non qualifiées d'excellentes.

La présence de ces caractéristiques du directeur d'école varie-t-elle selon l'efficacité de l'école?

Les résultats qui visent la deuxième question de la recherche sont présentés et analysés en comparaison de la première phase. Les tests, qui furent exécutés afin d'éliminer le doute quant à la possibilité des biais, sont discutés brièvement. Enfin, les résultats de cette recherche sont comparés avec la théorie.

Question de recherche #1

L'école secondaire publique excellente au Québec est-elle dirigée par un directeur d'école efficace selon le modèle du directeur efficace de Roueche et Baker?

Les données relatives à la première question sont analysées selon les moyennes des questions, ensuite, selon les moyennes des sous-dimensions, et enfin, par les moyennes des

écoles du groupe 1. Le coefficient de corrélation de Pearson montre les relations qui existent entre les sous-dimensions.

La Moyenne

La moyenne est un test qui calcule la tendance centrale d'une série de données. Bien que cet indice n'est qu'un sommaire des résultats de la distribution, la moyenne prend en considération tous les résultats. Celle-ci est le test préféré des mesures de tendance centrale (Fraenkel et Wallen 1993). La moyenne est aussi une mesure pratique qui sert dans le calcul du test-t, lequel mesure les différences entre des groupes de résultats.

Les tableaux 4-1 à 4-7, qui suivent, montrent les moyennes des réponses du groupe 1 par question. Afin de rendre plus facile la lecture des questions, chaque tableau représente les moyennes des questions d'une des sept caractéristiques. Le groupe 1 identifie les cinq écoles secondaires publiques françaises dites excellentes. Toutes ces écoles se trouvent dans le premier rang aux examens du ministère de l'Éducation du Québec aux années 1989, 1990, et 1991. Ces mêmes écoles ont un niveau de décrochage dans le premier rang, parmi les plus bas de toutes les écoles secondaires publiques françaises du Québec en 1989. Le calcul des moyennes des réponses de ce groupe avait comme objectif de connaître le degré auquel les directeurs des meilleures écoles secondaires étaient perçus en ce qui a trait aux sept caractéristiques identifiées par Roueche et Baker dans leur étude de 1986.

La présente recherche a utilisé les mêmes types de participants que Roueche et Baker (1986). Ils estimèrent que les enseignants représentaient les professionnels les plus en mesure d'observer le directeur d'école, et de connaître les résultats de son travail. Selon Roueche et Baker, les meilleurs enseignants ont le même souci d'excellence que le directeur d'une école excellente. Ainsi, selon les caractéristiques identifiées dans l'étude de Roueche et Baker, le plan de cette recherche a identifié le type d'enseignant qui participerait. Le directeur lui-même fut invité à participer à la recherche afin de connaître sa perception de ces caractéristiques et ainsi la comparer avec les perceptions des enseignants.

Le choix de réponses aux questions varie entre 0 et 4; 0 étant totalement en désaccord et 4, totalement d'accord. Le calcul des moyennes suggèrent qu'en général, les directeurs et les

enseignants des écoles du premier groupe sont plutôt d'accord (3) pour dire que le directeur dans leur école possède les caractéristiques du directeur efficace de l'étude de Roueche et Baker. Certaines questions présentent des moyennes plus élevées que d'autres. Globalement, la perception des directeurs des écoles excellentes est favorable mais non frappante.

Les Moyennes des questions présentées par caractéristique

Les moyennes des résultats du questionnaire sont présentées ici suivant les caractéristiques identifiées par Roueche et Baker(1986). Les perceptions des participants des meilleures écoles secondaires du Québec de la flexibilité du directeur, la cohésion recherchée par le directeur, l'habileté de centrer sur la mission de l'école, la reconnaissance du personnel, la prise de décision par la participation, la délégation, et l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage du directeur sont comparés avec la recherche récente qui vise les directeurs efficaces. Chaque caractéristique est d'abord présentée indépendamment des autres, et par la suite, les moyennes des caractéristiques sont comparées.

La flexibilité

Les questions dans le tableau 4-1 à la page suivante représentent la caractéristique de la flexibilité d'un directeur efficace. Ces énoncés sont inspirés des conclusions de l'étude des écoles secondaires excellentes américaines de Roueche et Baker (1986). Les moyennes des meilleures écoles, présentées comme le groupe 1 au tableau, montrent que les répondants sont plutôt d'accord (entre 3 et 4) que le directeur à leur école agit de façon flexible. Ces résultats appuient les conclusions des recherches antérieures. Les répondants ont coté la question 4 (3.8) comme étant la plus élevée de toutes les questions de cette caractéristique. Ceci indique que les directeurs des meilleures écoles secondaires du Québec sont perçus comme ayant presque toujours le dernier mot. Les recherches précédentes indiquent que le directeur maintient cette autorité afin de s'assurer que les projets de l'école sont en ligne avec les objectifs et la mission (Weick 1982 cité par Roueche et Baker 1986, Kirby et al. 1992). La question 6, cotée la plus basse à 2.56, suggère que ces mêmes directeurs ne sont pas toujours perçus comme des personnes d'action. Lorsque Roueche et Baker identifient les directeurs efficaces de cette manière, ils ajoutent que tous les directeurs de leur étude ne furent pas décrits de cette façon.

Le tableau 4-1 La flexibilité: les moyennes du groupe 1 et du groupe 2 par question

- 0- Totalement en désaccord 3- Plutôt d'accord
 1- Peu d'accord 4- Totalement d'accord
 2- Plus ou moins d'accord

Le directeur....

Caractéristique: La Flexibilité	Moyenne Gr. 1	Moyenne Gr. 2
1. Tout en étant flexible, contrôle fermement .	3,24	3,42
2. Encourage son personnel à être autonome et à développer des projets .	3,25	3,5
3. Analyse chaque projet proposé en fonction des objectifs de l'école.	3,36	3,42
4. C'est lui qui , en dernier ressort, approuve ou pas les projets soumis.	3,8	3,75
5. Est partisan de l'essai et erreur mais dans un esprit d'amélioration et d'innovation.	3,33	2,92
6. Initie des choses; c'est une personne d'action.	2,56	3,33
Total	3,25	3,39

Le tableau 4-2 La cohésion; les moyennes des questions par groupe

- 0- Totalement en désaccord 3- Plutôt d'accord
 1- Peu d'accord 4- Totalement d'accord
 2- Plus ou moins d'accord

Le Directeur...		
Caractéristique: La Cohésion	Moyenne Gr. 1	Moyenne Gr. 2
7. Partage avec son personnel les mêmes valeurs de l'école.	3,16	3,5
8. Montre un intérêt sincère face au bien-être de son personnel.	3,28	3,33
9. Joue le rôle de support plutôt que de contrôle.	3,08	2,92
10. Encourage le dialogue ouvert.	3,44	3,17
11. Cultive la fierté et l'unité au sein de son personnel.	3	3,25
Total	3,19	3,23

La cohésion

La deuxième caractéristique d'un directeur efficace identifiée par Roueche et Baker (1986) est la cohésion. Le tableau 4-2 ci-haut montre que les répondants des écoles du groupe 1 sont plutôt d'accord (entre 3 et 3.44) que le directeur de leur école encourage la cohésion. La question 10 décrit la perception des répondants quant à l'encouragement à un dialogue ouvert. La cote 3.44

montre que ces directeurs encouragent un dialogue ouvert à l'école et, en moyenne, c'est la qualité de la cohésion qui est considérée la plus élevée par les répondants des meilleures écoles.

La cohésion reflète le désir du directeur à encourager une atmosphère familiale (Bennis 1985). Les résultats de cette enquête vont dans le même sens que les conclusions de l'étude de Kirby et al. (1992) Ils ont trouvé que les leaders en éducation travaillent de façon de créer une atmosphère collégiale, où les valeurs du groupe sont importantes.

Le tableau 4-3 : Centré sur la mission: les moyennes par question par groupe

- | | |
|----------------------------|------------------------|
| 0- Totalement en désaccord | 3- Plutôt d'accord |
| 1- Peu d'accord | 4- Totalement d'accord |
| 2- Plus ou moins d'accord | |

Le Directeur...	Moyenne Gr. 1	Moyenne Gr. 2
Caractéristique: Centré sur la mission de l'école		
12. Axe toutes ses actions sur la mission de l'école.	3,16	3,33
13. Encourage son personnel à développer des comportements conformes à la vision de ce que l'école devrait et devra être.	3,32	3,25
Total	3,24	3,29

Centré sur la mission de l'école

Selon Roueche et Baker (1986), le directeur efficace est centré sur la mission de l'école. Les résultats de notre enquête identifiés au tableau 4-3 ci-haut montrent que les répondants ont répondu favorablement à la question 12 (3.16) c'est-à-dire que "le directeur axe toutes ses actions sur la mission de l'école". Ils sont aussi d'accord avec la question 13 (3.32) à savoir que "le directeur encourage son personnel à développer des comportements conformes à la vision de ce que l'école devrait être". L'importance de la mission reste toujours parmi les caractéristiques étudiées dans la recherche en éducation. Le lien entre le leader et la mission est souvent développé dans la littérature (Stevenson 1988, Fullan 1992, Becker 1992, Kirby et al. 1992). Cependant, bien que la perception d'un lien entre le directeur et la mission existe, les réponses des participants des meilleures écoles dans cette recherche ne sont pas aussi favorable que prévue (question 12 "axe toutes ses actions sur la mission de l'école" $X=3.16$). En effet, il semble exister un écart entre ce qui est perçu comme mission de l'école et les objectifs à la base des

actions du directeur. Depuis 1988, les écoles sont obligées d'annoncer un projet éducatif (Voir La loi sur l'éducation publique 1988). Bien que les écoles les énoncent, ils semblent rester dans l'abstrait. Il n'est pas clair si les directeurs ne se centrent pas autour de leur "mission" ou si la mission n'est pas articulée assez clairement. Il semble nécessaire d'étudier de plus près le lien entre le projet éducatif des écoles secondaires au Québec, la responsabilité du directeur face au projet éducatif et l'efficacité de l'école.

Le tableau 4-4 La reconnaissance du personnel: les moyennes des question par groupe

- 0- Totalement en désaccord 3- Plutôt d'accord
 1- Peu d'accord 4- Totalement d'accord
 2- Plus ou moins d'accord

Le Directeur...		
Caractéristique: Reconnaissance du personnel	Moyenne Gr. 1	Moyenne Gr. 2
14. Apprécie , verbalement et par écrit , le travail de son personnel.	3,08	2,75
15. Exerce des pressions sur ceux qui n'observent pas les règlements et politiques.	2,76	2,58
16. Tout en respectant son personnel , il s'oppose aux comportements reliés à un rendement inacceptable.	3,17	3,17
17. Encourage son personnel à développer leur plein potentiel par la mise sur pied des activités de perfectionnement.	3,12	3,08
Total	3,04	2,9

La reconnaissance du personnel

Le directeur efficace essaie d'apporter une reconnaissance à son personnel (Roueche et Baker 1986). Comme indiqué au tableau 4-4 ci-haut, la présente enquête des écoles secondaires excellentes au Québec montre que les répondants sont plutôt d'accord (3.08) avec la question 14, que "le directeur apprécie et par écrit le travail de son personnel", mais que généralement ils sont plus ou moins d'accord que leurs directeurs "exercent des pressions sur ceux qui n'observent pas les règlements et les politiques (question 15, (2.76))." Bass (1978) a identifié 4 catégories de leaders transformatifs, ou extraordinaires (Kirby et al. 1992). Parmi ces catégories, on retrouve la considération individuelle qui décrit comment le leader aide le personnel à élever leurs objectifs et à développer leurs habiletés. Cette catégorie correspond aux questions 14 et 17 de cette étude. Les résultats indiquent que les répondants des meilleures

écoles secondaires du Québec sont plutôt d'accord (3.08, et 3.12) à l'effet que les directeurs montrent leur appréciation, et les aident à développer leur plein potentiel.

Le Tableau 4-5 La prise de décision par la participation: la moyenne des questions par groupe

Caractéristique: Prise de Décision en collaboration	Moyenne Gr. 1	Moyenne Gr. 2
18. Crée des comités pour analyser différents aspects de l'école.	3,12	3,42
Total	3,12	3,42

- | | |
|----------------------------|------------------------|
| 0- Totalement en désaccord | 3- Plutôt d'accord |
| 1- Peu d'accord | 4- Totalement d'accord |
| 2- Plus ou moins d'accord | |

La prise de décision par la participation

L'énoncé relié à la prise de décision par la participation montre que les participants des meilleures écoles sont plutôt d'accord (3) que leur directeur se caractérise comme étant un collaborateur. Le tableau 4-5 montre les résultats de l'étude. Cette tendance appuie les écrits antérieurs (Dow 1983, Leithwood et Montgomery 1986, Maxcy 1991, Kirby 199)). Cependant, il ressort qu'il y a toujours place à augmenter soit le nombre de personnes soit le nombre de fois que la participation est utilisée afin de prendre des décisions.

Le tableau 4-6 La délégation: la moyenne des questions par groupe

- | | |
|----------------------------|------------------------|
| 0- Totalement en désaccord | 3- Plutôt d'accord |
| 1- Peu d'accord | 4- Totalement d'accord |
| 2- Plus ou moins d'accord | |

Le Directeur		
Caractéristique: La délégation	Moyenne Gr. 1	Moyenne Gr. 2
19. S'assure que les tâches confiées et déléguées à son personnel soient clairement définies et comprises.	3,12	3,58
20. Déléguer son autorité.	2,88	3,33
Total	2,98	3,46

La délégation

Les réponses des énoncés de la délégation au tableau 4-6 à la page précédente, montrent le niveau auquel les directeurs des écoles du premier groupe semble déléguer. D'un côté, les répondants estiment que le directeur délègue certaines tâches et que ces tâches sont clairement expliquées à une moyenne supérieure à 3 (question 19). Cependant, ces mêmes répondants sont plus ou moins d'accord, avec une moyenne de 2.88 à la question 20, que les directeurs sont prêts à déléguer leur autorité. Ce phénomène est consistant avec les conclusions de Fullan (1992) lorsqu'il décrit la délégation comme une des caractéristiques la moins développée chez les directeurs d'écoles. Le directeur semble toujours vouloir avoir le dernier mot. Ces réponses sont consistantes avec celles de la question 4 (3.8), concernant la caractéristique de la flexibilité. Cette question suggère aussi que le directeur préfère lui-même approuver ou pas les projets. Est-ce possible que même le personnel des écoles excellentes puisse acquérir une maturité comme suggère Stodhill(1963)? Kirby et al.(1992) se servent des conclusions de Stodhill et de ses idées de "l'orientation vers la tâche" afin de décrire la façon dont les directeurs délèguent le travail. Ils croient que la maturité du personnel aura un effet sur le degré auquel le directeur dirige une tâche que la maturité du personnel est un synonyme de l'habileté de travailler de façon autonome. Il se dégage de cette recherche que les directeurs des écoles excellentes sont perçus comme étant ceux qui délèguent des tâches clairement définies, mais, en même temps, comme ceux qui délèguent peu.

L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage

L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage fut la caractéristique centrale de l'étude de Roueche et Baker (1986). Cette importance est reflétée par le nombre de conclusions qui ont servies de base pour bâtir ce questionnaire. Des quatorze énoncés composant cette dernière caractéristique, identifiés dans le tableau 4-7 à la page 70, les numéros 34(3.52), 33(3.32), 26(3.29), 30(3.29), 29(3.25), 22(3.2), et 21(3.2) montrent que les répondants soutiennent que leur directeur met l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage. Les énoncés ci-haut semblent surtout référer aux besoins académiques (bonne qualité d'enseignement et d'apprentissage, matériels, les politiques de la commission scolaire, la discipline). Quant aux énoncés 23, 27, 28, 31, et 32, les répondants ne sont que plus ou moins d'accord (2.79 -2.96). La moyenne pour le numéro 24, (1.96), est la moins bien cotée des écoles du groupe 1.

Ces réponses appuient, en grande partie, la recherche récente en éducation qui identifie le rôle du directeur comme étant leader pédagogique (Roueche et Baker 1986, Mace-Matluck 1987, Becker 1992). Il est cependant intéressant de noter qu'à plusieurs égards, les directeurs dans les écoles québécoises ne sont pas perçus comme misant surtout sur l'enseignement et l'apprentissage. Certaines questions montrent des moyennes moins convaincantes: la tâche du directeur à intégrer des nouveaux membres (23. (2.92)), à aborder les problèmes aussitôt qu'ils surviennent (28. (2.96)), et à encourager l'esprit critique (31(2.76)) ou même à évaluer le personnel (32 (2.79)), semblent moins bien perçus par les répondants des meilleures écoles secondaires publiques du Québec. La question 24, l'évaluation des programmes pédagogiques, soit celle la moins bien cotée (1.96), est l'extrême des perceptions négatives des répondants. Est-il possible que dans la culture des écoles québécoises, le rôle de supervision soit mis de côté malgré la responsabilité légale du directeur (voir art. 44 et 46 Loi sur l'instruction publique 1988)? Serait-ce le contexte qui cause le manque de supervision ou est-ce le nombre de personnes (conseillers pédagogiques, directeurs adjoints) impliquées dans les programmes pédagogiques qui rend la responsabilité de la tâche trop compliquée? Certains directeurs semblent en désaccords sur le fait que la supervision des programmes pédagogiques soit de leur propre responsabilité. Parmi les réponses des directeurs, certains ont répondu que la question ne s'applique pas. D'autres ont indiqué que vu les circonstances particulières à leur école, ce n'était pas eux qui prenaient la charge de cette tâche. La faible cote octroyée par la plupart des directeurs et enseignants reflète cette pratique. Quelle que soit la raison, cette question a reçu des réponses semblables des répondants du premier et du dernier rang cinquième.

Le tableau 4-7 L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage: les moyennes des questions par groupe.

- 0- Totalemment en désaccord 3- Plutôt d'accord
 1- Peu d'accord 4- Totalemment d'accord
 2- Plus ou moins d'accord

Le Directeur...		
Caractéristique: L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage	Moyenne Gr. 1	Moyenne Gr. 2
21. Fait la promotion d'un enseignement et d'un apprentissage de bonne qualité.	3,2	3,67
22. S'assure de la disponibilité du matériel dont l'école à besoin.	3,2	3,27
23. S'assure de l'intégration des nouveaux membres du personnel.	2,92	3,08
24. Supervise personnellement les programmes pédagogiques afin qu'ils soient adaptés aux élèves.	1,96	2,64
25. S'applique à établir des relations amicales avec les membres de la communauté scolaire.	3,2	3,25
26. S'assure que les politiques de la commission scolaire soient implantées dans l'école.	3,29	3,5
27. Donne un feed-back régulier sur les activités de l'école.	2,84	3
28. Aborde les problèmes dès qu'ils surviennent .	2,96	3,5
29. Maintient une stabilité disciplinaire au sein de l'école.	3,25	3,67
30. Encourage les élèves à se dépasser.	3,29	3,58
31. Encourage l'esprit critique au sein de son personnel.	2,76	3,17
32. Évalue son personnel selon des critères d'excellence acceptés de tous.	2,79	3,08
33. Encourage les enseignants à développer des activités para-académiques et à s'y impliquer.	3,32	3,25
34. S'applique à donner à l'école une identité propre.	3,52	3,58
TOTAL	3,04	3,31

Bien qu'il soit possible que les directeurs des meilleures écoles secondaires du Québec attribuent des résultats plus faibles que leurs contreparties américaines, d'autres explications pourraient aussi être avancées. Est-il possible, par exemple, que l'importance donnée au leader pédagogique dans l'étude de Roueche et Baker (1986) soit excessive par rapport aux autres caractéristiques? Est-il possible aussi qu'un directeur utilise aussi bien son temps à se concentrer sur d'autres aspects de l'école qui sont tout aussi importants afin de protéger la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage? Ceci semble être l'opinion de Lane (1992) qui suggère qu'avant de se concentrer sur les résultats scolaires d'une école, un climat propice à l'apprentissage doit être établi, et que la création de ce climat est la responsabilité du directeur.

Il est possible que le poids consacré à la caractéristique du directeur efficace de se centrer sur l'enseignement et l'apprentissage fut démesuré dans l'étude de Roueche et Baker(1986). Regardons au tableau 4-8 ci-bas comment les moyennes des caractéristiques se comparent entre les deux groupes. Les caractéristiques de la flexibilité, la cohésion, centré sur la mission, la prise de décision en collaboration, la délégation et l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage sont cotées, en moyenne, plus hautes par les écoles du dernier rang. Seule la caractéristique du directeur de la reconnaissance du personnel est cotée, en moyenne, plus haute par les écoles excellentes.

Le tableau 4-8 Les Moyennes du groupe 1 et du groupe 2 selon les sous-dimensions, et le test-t.

Caractéristiques du Directeur Efficace	Groupe 1 \bar{X}	Groupe 2 \bar{X}	Test t (F')	Probabilité*
Flexibilité	3,25	3,39	1,28	0,58
Cohésion	3,19	3,23	1,47	0,51
Mission	3,24	3,29	1,24	0,73
Reconnaissance du personnel	3,04	2,9	1,49	0,4
Prise de décision en collaboration	3,12	3,42	2,61	0,09
Délégation	2,98	3,46	2,83	0,07
L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage	3,04	3,31	2,45	0,12
Total	3,11	3,28		

Probabilité significatif <.05

Les Moyennes des questions groupées par caractéristique

Le tableau 4-8 qui précède présente les moyennes des questions et les divise en sous-dimensions selon la caractéristique à laquelle ils appartiennent. Ce tableau réunit les moyennes par caractéristique et démontre plus clairement la perception des répondants vis-à-vis chaque caractéristique de leur directeur. L'analyse des moyennes est ici limitée au premier groupe d'écoles. Il est évident que la délégation est moins bien cotée que d'autres caractéristiques des directeurs avec une moyenne de 2.98. Ce résultat reflète les pensées de Yin et White(1986) qui croient que ce principe ne s'applique pas à l'organisation des écoles, surtout au secondaire. Mais Fullan (1991) décrit la délégation comme un aspect de la gestion de temps que très peu de

directeurs ont maîtrisée. La perception des répondants reflètent donc ces différences. Les deux sous-dimensions qui ont des moyennes les plus élevées sont les caractéristiques de la flexibilité du directeur, avec une moyenne de 3.25, et du degré qu'a le directeur à se centraliser sur la mission de l'école, avec une moyenne de 3.24. Ces résultats reflètent les conclusions des recherches récentes mais ils sont moins élevés que prévus. Weick (1982), qui décrit l'école secondaire comme ayant une structure centralisée-décentralisée, croit qu'elle serait bien servie par un directeur flexible. Yin et White (1986) ont trouvé que l'effet global de cette caractéristique du directeur fut la création d'un environnement d'innovation et de développement, surtout par rapport aux pratiques pédagogiques. Le directeur flexible aide aussi l'innovation et la stimulation intellectuelle des enseignants, deux facteurs considérés importants par Bass (Bass 1978 cité par Kirby et al. 1992). Quant à la mission de l'école, les résultats de cette étude supportent les recherches récentes (Bass 1978, Yin et White 1986, Grégoire 1992). Sweeney (1992), identifie les valeurs partagées comme l'assise de la mission de l'école, et le directeur comme étant celui qui articule cette mission de sorte qu'elle est facile à comprendre.

Les résultats indiquent que selon les moyennes des réponses des répondants des meilleurs écoles, les caractéristiques du directeur ne sont pas cotées de façon aussi favorable que prévue. Les sept caractéristiques retenues par Roueche et Baker semblaient les plus évidentes selon les perceptions de leurs participants. Bien que les répondants de la présente recherche reconnaissent que leurs directeurs possèdent ces caractéristiques, il semble que les résultats de ce questionnaire soient moins rassurants que les conclusions de l'étude de Roueche et Baker (1986) quant aux caractéristiques d'un directeur d'école secondaire excellente.

Les coefficients de corrélation de Pearson

Le test de corrélation Pearson sert à reconnaître les similarités entre les sous-dimensions. Une corrélation mesure l'importance de la relation qui existe entre deux variables. Cette mesure s'appelle un coefficient de corrélation et quantifie l'association qui existe entre deux variables. Le résultat peut varier de +1 à -1. Une corrélation de +1 signifie une corrélation positive parfaite, alors qu'une corrélation de -1 signifie une corrélation négative parfaite (Rousseau 1968). Le coefficient de corrélation de Pearson est valable, ou fiable, quand sa probabilité d'erreur P est égale ou inférieure à .05. Le tableau 4-9 à la page suivante montre les coefficients de corrélations de Pearson(r), ainsi que le niveau de probabilité (p) entre les sous-dimensions selon le groupe 1, les meilleures écoles secondaires publiques au Québec.

Le tableau 4-9 La matrice des coefficients de corrélations de Pearson entre les caractéristiques du directeur selon les réponses du groupe 1: les meilleures écoles

Caractéristique	Cohésion	Mission	Reconnaissance du personnel	Résolution par la participation	Délégation	L'accent mis sur l'enseignement l'apprentissage
La Flexibilité	$r=.62^*$ $p=.0009$	$r=.68^*$ $p=.0001$	$r=.40^*$ $p=.0467$	$r=.52^*$ $p=.0072$	$r=.58^*$ $p=.0019$	$r=.76^*$ $p=.0001$
La Cohésion		$r=.49^*$ $p=.0112$	$r=.58^*$ $p=.002$	$r=.51^*$ $p=.0094$	$r=.51^*$ $p=.0087$	$r=.77^*$ $p=.0001$
Centré sur la Mission			$r=.19$ $p=.3623$	$r=.25$ $p=.2214$	$r=.39$ $p=.0509$	$r=.50^*$ $p=.0100$
Reconnaissance du personnel				$r=.47^*$ $p=.0157$	$r=.60^*$ $p=.0014$	$r=.67^*$ $p=.0002$
Résolution des problèmes par la participation					$r=.70^*$ $p=.0001$	$r=.69^*$ $p=.0001$
La délégation						$r=.80^*$ $p=.0001$

* Significatif à $p<.05$

Une tendance évidente ressort du tableau 4-9 ci-haut. La sous-dimension "L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage" a une forte corrélation lorsqu'elle est comparée aux autres sous-dimensions. Les corrélations avec cette sous-dimension représentent 5 des 7 corrélations les plus élevées. Le coefficient entre l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage et la délégation est $r=.8$, le coefficient entre l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage et la cohésion est $r=.77$, entre l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage et la flexibilité, le coefficient est $r=.76$, entre l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage et la participation dans la prise de décision, $r=.69$, et enfin, le coefficient entre l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage et la reconnaissance du personnel est $r=.67$. Roueche et Baker (1986) ont considéré cette caractéristique du directeur efficace comme étant la plus centrale. La présente étude supporte leurs conclusions dans le contexte des autres caractéristiques. L'étude de Roueche et Baker (1986) a souligné que même si tous les directeurs dans leur enquête ne possédaient pas

toutes les sept caractéristiques en tout temps, ils possédaient tous celle d'un l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage.

La caractéristique qui semble la moins fortement corrélée aux autres caractéristiques est celle de l'engagement à la mission de l'école. Trois des six paires ont un coefficient faible. Il n'a pas été possible d'établir de corrélation significative entre la délégation et l'engagement à la mission, l'engagement à la mission et la participation dans la prise de décision, et l'engagement à la mission et la reconnaissance du personnel. La Délégation et l'engagement à la mission ont un coefficient $r = .39$, $P < .05$. L'engagement à la mission et la participation dans la prise de décision ont un coefficient $r = .25$, $P = .22$. La reconnaissance du personnel et l'engagement à la mission ont un coefficient $r = .19$, $P = .36$. Serait-ce qu'au Québec, la mission des écoles n'est pas clairement articulée par les directeurs? Ou encore, les répondants, ne voient-ils pas le lien entre la mission et les objectifs de l'école? Les résultats de cette recherche dégagent un écart entre la perception des répondants vis-à-vis l'importance que directeur met sur l'enseignement et l'apprentissage et son engagement à la mission de l'école.

Lorsque la délégation, la reconnaissance du personnel, et la prise de décision par la participation sont examinées, on peut noter la nécessité du directeur à être impliqué et à suivre le progrès des activités pour qu'un niveau de qualité soit maintenu. Il semble que la perception des répondants des meilleures écoles perçoivent l'engagement du directeur à la mission comme étant partialement atteint. Le côté personnel et positif est mieux coté que le côté actions et objectifs ou normes à respecter.

Le projet éducatif instauré dans les écoles secondaires au Québec a permis d'identifier les objectifs de l'école sur une base cohérente et conforme. Bien que les répondants relient la mission, dans cette étude, à leurs perceptions du projet éducatif à l'école, les résultats de cette recherche pourraient laisser croire que la raison d'être du projet éducatif n'est pas claire.

Une comparaison avec les réponses des répondants des écoles du dernier rang, permet d'éclairer l'analyse de cette première question de recherche. Plusieurs analyses comparent les deux groupes de répondants afin d'identifier des différences réelles entre les deux groupes.

Les données concernant la deuxième question sont d'abord analysées quant aux moyennes des questions, et ensuite par les moyennes des sous-dimensions. Le coefficient de corrélation de

Pearson sert à montrer la relation qui existe entre les caractéristiques. Le test-t analyse les différences potentielles entre les deux groupes d'écoles par sous-dimension .

Question de recherche #2

La présence de ces caractéristiques du directeur d'école varie-t-elle selon l'efficacité de l'école?

Les tableaux 4-1 à 4-7, présentés antérieurement, permettent de comparer les perceptions des caractéristiques des directeurs des écoles efficaces identifiées par Roueche et Baker (1986) et ce, selon les répondants des meilleures écoles et des écoles du dernier rang. Comme il a déjà été mentionné, les répondants du groupe 1 appartiennent aux écoles qui se sont placées dans le premier cinquième des écoles secondaires publiques françaises. Les écoles du groupe 2 se trouvaient dans les écoles du dernier rang cinquième quant aux examens du ministère et le décrochage.

Les Moyennes des questions du groupe 1 et du groupe 2

Comme l'indique le tableau 4-1 à la page 64, les moyennes (X) des réponses pour chaque question sont présentées par sous-dimension. Ces tableaux montrent les calculs des moyennes des groupes 1 et 2. Un test-t ne fut pas considéré nécessaire. Une analyse des résultats dans le tableau démontre que le groupe 2, des écoles du dernier rang, cote souvent les directeurs de ses écoles de façon supérieure par rapport aux réponses des répondants dans le groupe des meilleures écoles secondaires. Une brève analyse des moyennes des deux groupes montrera les similarités et les différences dans les perceptions des répondants.

La flexibilité: Les perceptions du groupe 2

A l'instar des répondants des meilleures écoles, ceux des écoles du dernier rang ont coté la question 4 (3.75), "le directeur est celui qui a le dernier mot quant aux décisions d'accepter ou pas les projets", plus haut que toutes les autres questions de la caractéristique flexibilité. Il est cependant difficile de savoir si les raisons pour ces perceptions sont similaires. Le tableau 4-1 à la page 64 montre ces résultats. Il est intéressant de noter que les répondants du deuxième groupe ont coté la question 5 en dernière place avec une moyenne de 2.92, indiquant ainsi, une

tendance du directeur à être partisan de l'essai et de l'erreur. Les répondants des meilleures écoles ont placé cette même question comme étant la plus haute (3.33). Pour 4 des 6 questions concernant la flexibilité, les répondants des écoles du dernier rang ont coté leurs directeurs de façon supérieure que ceux des meilleures écoles.

La cohésion

Concernant la cohésion, les répondants des écoles du dernier rang attachent une grande importance à la question 7 (3.5) "le directeur partage avec son personnel les mêmes valeurs" et ce, comme indiqué dans le tableau 4-2 à la page 64. De plus, ils sont plus ou moins d'accord (2.92) que le directeur joue un rôle de support plutôt qu'un rôle de contrôle. Bien que les répondants des meilleures écoles aient considéré cette question relativement peu importante comparée aux autres questions (quatrième sur cinq) à 3.08, les répondants des écoles du dernier rang demeurent d'accord que les directeurs supportent plutôt que supervisent les enseignants. Tout comme la caractéristique de la flexibilité, les répondants du dernier rang cotent leurs directeurs de façon plus haute que leurs contreparties des meilleures écoles.

Centré sur la mission de l'école

Les résultats au tableau 4-3 à la page 65 comparent les moyennes des répondants des écoles excellentes avec ceux des écoles du dernier rang pour la caractéristique " centré sur la mission de l'école". Les répondants des écoles du derniers rang sont plutôt d'accord (3.33) que le directeur " axe ses actions sur la mission de l'école"(question 12). Bien qu'ils soient d'accord (3.25) que le directeur "encourage le personnel à développer des comportements conformes à la vision de ce que l'école devrait et devra être", cette réponse est légèrement moins élevée. Les réponses des écoles du demier rang sont quelque peu différentes des réponses des meilleures écoles qui soutiennent que le directeur "encourage son personnel..." (question 13, (3.32)), et qu'il "axe ses actions sur la mission de l'école" (Question 12, (3.16)).

La reconnaissance du personnel.

Les questions concernant la reconnaissance du personnel sont les seules de toutes les caractéristiques qui sont cotées plus basses par les répondants des écoles du dernier rang par rapport au premier groupe (voir le tableau 4-4 à la page 66). Les répondants du dernier groupe sont d'accord (3.17) que le directeur s'oppose aux comportements reliés à un rendement inacceptable, (question 16). Ils sont aussi d'accord (3.08) avec la question 17, que le directeur encourage chacun des membres du personnel à développer son plein potentiel. Cependant, quant aux questions 14, et 15, ils sont plus ou moins d'accord que le directeur montre son appréciation (2.75) ou qu'il exerce des pressions sur ceux qui n'observent pas les règlements (2.58). Bien que les répondants des écoles du dernier rang cotent constamment moins haut que le premier groupe, les deux groupes de répondants cotent les questions de la même façon hiérarchique. En général, les perceptions des répondants suggèrent que les directeurs des écoles du dernier rang n'agissent pas comme les directeurs efficaces des meilleures écoles dans l'étude de Roueche et Baker (1986).

La prise de décision par la participation

Si on se réfère au tableau 4-5 à la page 67 les répondants du dernier rang d'écoles sont d'accord (3.42) que leur directeur collabore à la prise de décisions. Leurs perceptions sont supportées par les recherches des meilleures écoles (Dow 1983, Roueche et Baker 1986), même s'ils ne se trouvent pas parmi ces écoles. En effet ils cotent les directeurs plus haut que ne le font les répondants des écoles excellentes de cette étude.

La délégation

Le tableau 4-6 à la page 67 montre l'analyse des moyennes quant à la caractéristique de la délégation. Les réponses des répondants des écoles du dernier rang montrent que les directeurs délèguent leur autorité (3.33) et que les tâches déléguées sont claires et comprises (3.58). Si on se fie à ces perceptions, les directeurs de ces écoles possèdent cette caractéristique de délégation qui est supérieure à la moyenne. De plus, ils sont cotés plus haut que leurs contreparties des meilleures écoles secondaires du Québec qui ont participé dans cette étude. L'importance de la délégation par les directeurs est signalé par Maxcy (1991) et par Fullan (1992). Kirby et al. (1992) citent les conclusions de Stodhill (1963) lorsqu'il décrit la délégation

comme un processus. L'orientation vers la tâche de Stodhill (1963) indique que les leaders délèguent le travail à mesure que les membres du personnel montre leur habileté à travailler sans avoir une structure imposée. Est-ce que les enseignants des écoles du dernier rang ont montré leur habileté au travail sans qu'une structure soit imposée? Ces directeurs se servent-ils de leurs succès comme une base pour la délégation des tâches? La présente étude montre que les directeurs du dernier rang sont perçus comme déléguant plus que leurs collègues des meilleures écoles. Pourtant, la recherche suggère plutôt le contraire (Roueche et Baker 1986, Kirby et al. 1992).

L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage.

Les répondants des écoles du dernier rang perçoivent mieux le directeur de leur école que les répondants des écoles excellentes de cette étude, et ce, presque sans exception. Comme montre le tableau 4-7 à la page 70 les moyennes des questions de la caractéristique L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage se trouvent entre 3.67 et 2.64, la dernière étant la seule réponse en bas de 3. Autrement dit, les répondants des écoles du dernier rang sont d'accord (3) que le directeur d'école possède les qualités de cette caractéristique comme décrit par Roueche et Baker (1986) des meilleurs directeurs.

Si on compare les deux groupes de répondants, on peut noter la similarités des réponses. Les deux groupes incluent le maintien d'une stabilité disciplinaire à l'école (question 29, Gr.1=3.29, Gr.2 =3.67), l'assurance que les politiques de la commission scolaire soient implantées (question 26. GR.1=3.29, Gr.2 =3.5) et la nécessité d'encourager les élèves à se dépasser (question 30, Gr.1=3.29, Gr. 2.=3.58). Ces énoncés sont parmi les 5 cotés les plus hauts de cette caractéristique. Quant aux questions qui se trouvent au bas de l'échelle, on retrouve la question 24 qui est cotée par les deux groupes de la même manière (Gr1=1.96 , Gr. 2 = 2.64). Les deux groupes de répondants sont aussi d'accord que l'encouragement d'un esprit critique (question 31 Gr.1=2.76 Gr2 =3.17) et l'évaluation du personnel (question 32. Gr. 1= 2.79 Gr.2= 3.08) sont deux autres aspects de cette caractéristique qui sont les moins bien cotés. Une tendance des deux groupes à ordonner les questions de la même façon hiérarchique semble suggérer qu'il existe des similarités entre les directeurs des deux groupes d'écoles. Une question de perception relative et non absolue aurait pu être posée afin de comparer les deux groupes d'écoles quant à cette dernière caractéristique.

Le facteur de la perception

Il est nécessaire de reconnaître que les résultats de cette recherche reposent sur la perception des répondants. Il est impossible de savoir si des facteurs hors du contrôle du directeur avaient un impact sur la perception de certains répondants. Est-ce que le fait de se conformer aux actions attendues par le directeur (que ce soit les attentes élevées, ou la participation dans des comités) pouvant créer des frictions, aura pour effet de modifier la perception du répondant vis-à-vis ce directeur? Est-il possible que le phénomène des attentes non-exigeantes, ou l'acceptation mutuelle du statu quo (même si l'excellence n'est pas atteinte) ait un effet positif sur la perception qu'aura un enseignant envers son directeur? Le contrôle sur ce que perçoit l'enseignant est une question délicate lorsqu'on note la variabilité entre les répondants dans une même école.

Juger le comportement d'un supérieur hiérarchique est aussi une tâche délicate. Ceci, pourrait-il affecter certains enseignants au point de modifier leur perception? Est-ce que des conditions particulières à certaines écoles, comme par exemple, le statut précaire des enseignants, ou la surcharge de travail, peuvent aussi affecter la perception des répondants? McClelland (1973) croit que les personnes qui ont le souci de l'excellence et, qui le montrent dans leur travail, sont moins susceptibles à ces pressions. Mais vu que les enseignants furent choisis par les directeurs de chacun des deux groupes d'écoles, l'existence des pressions extérieures reste toujours possible.

Le tableau 4-8 à la page 71 montre les moyennes des questions regroupées selon les sous-dimensions entre le groupe 1 des meilleures écoles, et le groupe deux des écoles du dernier rang. Le nombre de questions varie selon la caractéristique. Ces variations reflètent le poids accordé à chaque caractéristique par Roueche et Baker (1986) lors de leurs conclusions à propos du directeur efficace. Lorsqu'on compare les moyennes des deux groupes au tableau 4-8 à la page 71, il est d'abord évident que toutes les caractéristiques sont cotées plus hautes par les écoles du dernier rang que par les meilleures écoles, à l'exception de la reconnaissance du personnel du directeur. Ceci suggère que l'efficacité de l'école n'a pas d'influence sur la perception quant à la présence de ces caractéristiques chez le directeur d'école.

Le test-t

Le test-t fut utilisé pour connaître les différences statistiques entre les moyennes du groupe 1, les meilleures écoles secondaires, et du groupe 2, les écoles secondaires du dernier rang. Ce test cherche à répondre à la question 2 :

La présence de ces caractéristiques du directeur de l'école (de l'étude de Roueche et Baker(1986)) varie-t-elle selon l'efficacité de l'école?

Afin d'éliminer la possibilité de biais causé par le sexe du répondant, le test-t fut aussi réalisé pour déterminer si des différences entre les sexes existent. Les deux tests calculent la valeur F (résultat du test-t) d'après les sous-dimensions.

Les coefficients de corrélations de Pearson

Les résultats des corrélations de Pearson montrent que le groupe des écoles du dernier rang, soit le groupe 2 du tableau 4-10 à la page suivante, considère que le directeur met l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage est fortement relié avec les autres caractéristiques. L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage et la délégation ont un coefficient $r=.81$. L'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage et l'engagement à la mission ont un coefficient de $.76$. La corrélation entre l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage et la participation dans la prise de décision est $r=.74$ et l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage a une corrélation marquée avec la reconnaissance à $r=.7$. Ces corrélations montrent les similarités chez les deux groupes d'écoles secondaires.

Le Tableau 4-10 La matrice des coefficients de corrélations de Pearson entre les caractéristiques du directeur selon les réponses du Groupe 2: les écoles secondaires du dernier rang.

Caractéristique	Cohésion	Mission	Reconnaissance du personnel	Résolution par la participation	Délégation	L'accent mis sur l'enseignement l'apprentissage
La Flexibilité	$r=.51^*$ $p=.0855$	$r=.78^*$ $p=.0027$	$r=.67^*$ $p=.0155$	$r=.49$ $p=.1008$	$r=.62^*$ $p=.03$	$r=.7^*$ $p=.0102$
La Cohésion		$r=.80^*$ $p=.0015$	$r=.57^*$ $p=.0499$	$r=.47$ $p=.1230$	$r=.53$ $p=.0753$	$r=.55$ $p=.0625$
Centré sur la Mission			$r=.85^*$ $p=.0005$	$r=.62^*$ $p=.0318$	$r=.57$ $p=.0526$	$r=.77^*$ $p=.0036$
Reconnaissance du personnel				$r=.52$ $p=.0832$	$r=.65^*$ $p=.0231$	$r=.70^*$ $p=.0107$
Résolution des problèmes par la participation					$r=.47$ $p=.1196$	$r=.75^*$ $p=.0053$
La Délégation						$r=.81^*$ $p=.0053$

* Significatif à $p<.05$

Le tableau 4-10 ci-haut montre les coefficients de corrélations de Pearson selon les réponses du groupe 2, les écoles du dernier rang. [Les huit paires de caractéristiques qui ne semblent pas être significatifs représentent plus d'un tiers des coefficients.] Il est évident que les paires de caractéristiques avec un coefficient moins marqué ont souvent un niveau de probabilité plus grand que .05, soit le niveau significatif. Le nombre de coefficients non-significatifs pour le premier groupe d'écoles reste à 2. Est-ce que cela signifie qu'il y ait des corrélations plus consistantes chez les directeurs des meilleures écoles secondaires au Québec?

Les corrélations entre les caractéristiques des directeurs des écoles non identifiées comme excellentes sont souvent imprévisibles. Les raisons expliquant leur performance pourraient être nombreuses. Il est encourageant de noter les nombreuses corrélations élevées et marquées chez les écoles excellentes. Le tableau 4-9 à la page 73 suggère qu'il y a une forte relation, selon les

répondants des meilleures écoles, entre les caractéristiques que les directeurs possèdent. Ces corrélations rendent crédible et logique le choix des sept caractéristiques d'un directeur efficace telles qu'identifiées par Roueche et Baker(1986).

Conclusion

En premier lieu, cette étude cherchait à déterminer si les meilleures écoles secondaires publiques au Québec ont des directeurs ayant les caractéristiques telles qu'identifiées par Roueche et Baker (1986) dans leur étude sur les écoles excellentes américaines.

Même si certaines réponses sont encourageantes, les résultats ne sont pas aussi convaincants que prévu. Parmi les sept caractéristiques identifiées par Roueche et Baker, la flexibilité est la seule qui est mieux perçue par les répondants des meilleures écoles. L'habileté du directeur à déléguer les tâches et à expliquer clairement les rôles est la caractéristique la moins bien perçue de toutes. Ces deux résultats reflètent les écrits antérieurs quant à ces caractéristiques. Il existe un accent mis sur l'apprentissage et sur l'enseignement mais, cette caractéristique ne vient pas au sommet des sept caractéristiques, comme c'était le cas dans l'étude de Roueche et Baker(1986). Néanmoins, c'est cette caractéristique qui présente la plus forte relation avec les autres, tel que démontré par les coefficients de corrélation de Pearson. Bien que cette caractéristique ait une forte relation avec cinq des six autres caractéristiques, ce n'est pas celle qui est perçue comme étant la plus marquée. Cette place revient à la caractéristique de la flexibilité.

Du fait que les directeurs des écoles excellentes aient un attention moindre que celui suggéré dans l'étude de Roueche et Baker, est-il possible qu'il s'agisse d'une combinaison plus égale de ces caractéristiques qui entraîne tant de succès à l'école? Les écrits récents sont d'accord avec le choix des caractéristiques identifiées par l'étude de Roueche et Baker mais ils y attribuent un poids plus égale entre elles. Kirby et al. (1992), et Lane (1992) mettent plus d'importance sur la flexibilité (reconnaissance du personnel), la cohésion et la mission que ne l'ont fait Roueche et Baker. Lane(1992) souligne l'importance du rôle du directeur pour créer une culture à l'école qui soit à la base d'un apprentissage et d'un enseignement de qualité.

En deuxième lieu, cette étude cherchait à connaître l'existence de certaines caractéristiques d'un directeur efficace dans des écoles secondaires au Québec éprouvant des

degrés différents d'efficacité . Afin de répondre à cette deuxième question, cinq écoles du dernier rang des écoles secondaires publiques de la langue française participaient à l'étude. Les résultats de cette étude montrent que la performance de ces écoles ne détermine pas nécessairement la perception de la présence de ces caractéristiques du directeur. En effet, les directeurs des écoles du dernier rang sont souvent perçus plus favorablement que ceux des écoles excellentes. La relation entre les caractéristiques du directeur des écoles du dernier rang semble différente de celle des écoles excellentes. Il est vrai que les deux groupes d'écoles montrent une relation forte entre l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage et les autres caractéristiques, mais dans le cas des écoles du dernier rang, certains résultats dégagent des relations qui ne sont pas fiables.

Roueche et Baker ont reconnu dans les conclusions de leur recherche que leur modèle, et donc le portrait du directeur efficace, n'est pas une recette exacte. La présente étude semble dégager la complexité de la relation, non seulement entre les caractéristiques d'un directeur et la performance de son école, mais aussi avec le mélange de ces caractéristiques. Roueche et Baker(1986) ont identifié sept caractéristiques des directeurs des meilleures écoles secondaires américaines qui sont supportées dans les recherches récentes en éducation (Rutter 1979, Dow 1983, Leithwood et Montgomery 1986, Grégoire 1990, Lane 1992, Kirby et al. 1992). Néanmoins, l'importance de chacune de ces caractéristiques, par rapport aux autres, reste nébuleuse. Les commentaires des chercheurs récents comme Lane (1992) quant au climat de l'école, à l'importance continue concernant la vision et l'articulation de la vision dans une atmosphère propice (Kirby et al.(1992), semblent aussi importants que le rôle du directeur pédagogique tel que décrit dans la recherche de Roueche et Baker (1986).

Les justifications de ces résultats pourraient être nombreuses. Leurs interprétations, ainsi que les conclusions qu'on peut en tirer se trouvent au chapitre 5 qui suit.

CHAPITRE 5

La Conclusion

CHAPITRE 5

Résumé

Depuis une décennie, et la sortie de A Nation At Risk, une grande attention a été portée sur la nécessité d'améliorer les écoles. Ce besoin pressant a incité les chercheurs à explorer des avenues qui varient de la restructuration complète du système d'éducation au retour aux matières de base dans les écoles. Toutes ces recherches ont le même fil conducteur: rendre l'éducation des enfants plus efficace. Comment alors, nos écoles peuvent-elles être plus efficaces?

La recherche suggère que le directeur de l'école joue un rôle central dans le succès de son école (Grégoire 1990). La présente étude tente de mieux saisir les caractéristiques d'un directeur qui dirige une excellente école secondaire au Québec. Cette recherche tente de déterminer si les caractéristiques du directeur d'école secondaire dite excellente au Québec se comparent à celles présentées par l'étude de Roueche et Baker dans leur étude sur les écoles excellentes. En deuxième lieu cette étude cherche à déterminer si la présence de ces caractéristiques chez le directeur d'école varie selon l'efficacité de l'école. Cette recherche voulait déterminer si les caractéristiques du directeur d'école secondaire dite excellente au Québec se comparent à celles présentées par Roueche et Baker dans leur étude sur les écoles excellentes. En deuxième lieu, cette recherche voulait déterminer si les caractéristiques des directeurs dans les écoles non identifiées comme étant efficaces étaient différentes. Il est d'abord nécessaire d'établir un contexte dans lequel la notion de directeur efficace peut être adressée, afin de concrétiser l'image de ce dernier. Une revue de la littérature identifie les traits des écoles secondaires dites excellentes ainsi que l'importance de certaines caractéristiques des leaders en éducation. De récents écrits identifient le modèle du directeur efficace qui serait le plus approprié.

La relation entre les meilleures écoles secondaires et l'efficacité du directeur permet de cibler les caractéristiques des directeurs qui se retrouvent dans les écoles qui ont du succès. Suite à la lecture des recherches sur le sujet datant de 1979, les caractéristiques du directeur efficace qui furent retenues comme celles représentant le portrait le plus détaillé d'un directeur efficace d'une école secondaire sont celles extraites de l'étude de Roueche et Baker (1986). Le modèle de Roueche et Baker (1986) décrit la meilleure école secondaire selon trois dimensions: le climat, les enseignants ainsi que le directeur. Cette dernière dimension seulement a été retenue.

La présente étude pose d'abord la question suivante: L'école secondaire publique excellente au Québec est-elle dirigée par un directeur d'école efficace selon le modèle du directeur efficace de Roueche et Baker?

La deuxième question cherche à déterminer si la présence de ces caractéristiques chez le directeur d'école varie selon l'efficacité de l'école.

Bien que le rôle central du directeur ne soit pas remis en question, cette étude détermine si les caractéristiques qui identifient des directeurs efficaces dans les recherches récentes ont autant d'importance dans les écoles secondaires québécoises à rendement supérieur. L'étude de Roueche et Baker, Profiling Excellence in America's Schools, identifie sept caractéristiques chez un directeur efficace dans leur modèle de l'école secondaire dite excellente: la flexibilité du directeur, l'importance de la cohésion de l'école, le désir de se centrer sur la mission de l'école, la reconnaissance du personnel, la prise de décision par la participation, l'habileté à déléguer ainsi que l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage. Les recherches les plus récentes, qui visent les caractéristiques des leaders en éducation, semblent être comprises dans cette dernière étude. A part des modèles traitant du leadership transformatif, culturel et pédagogique, l'importance de certaines caractéristiques identifiées par Roueche et Baker est aussi supportée par les recherches en éducation de Leithwood et Montgomery (1986), Yin et White(1986), Grégoire(1990), Glasser(1990), et Sweeney(1992). Le portrait du directeur efficace de l'étude de Roueche et Baker (1986) lie les caractéristiques d'un directeur efficace d'une école secondaire à rendement supérieur à la recherche du leader pédagogique, du leader culturel ainsi que du leader transformatif. Mais les mêmes caractéristiques de ces modèles de leadership sont souvent retrouvées indépendamment d'un modèle. L'étude de Roueche et Baker (1986) semble présenter le portrait le plus détaillé d'un directeur d'une excellente école secondaire.

Au plan méthodologique, un questionnaire construit par les docteurs Laurin et Jomphe (1993) qui utilisent des conclusions de recherche de Roueche et Baker (1986) de l'école secondaire dite excellente comme base, est l'instrument de mesure dans cette étude. La présente étude utilise 34 questions qui ne visent qu'une dimension: les sept caractéristiques d'un directeur efficace.

Les écoles secondaires participant à cette étude furent identifiées par leur niveau de réussite aux examens du ministère ainsi que par leur taux de décrochage scolaire au cours des

années 1989, 1990 et 1991. Ces informations émanaient du ministère de l'Éducation. Bien que limitée, cette description présente une définition d'efficacité acceptable (Brossard 1993).

Cinq écoles secondaires publiques de langue française furent identifiées comme étant excellentes selon les critères de performance et de décrochage. Toutes les écoles secondaires publiques de langue française avec une population de plus de cent élèves furent considérées pour cette étude. Les écoles furent d'abord triées suivant leur performance aux examens du ministère puis suivant leur taux de décrochage. Elles furent ensuite réparties en cinq rangs. Les 50 premières écoles se trouvant au premier rang pour leur taux de décrochage scolaire et leur performance furent retenues. Les écoles du dernier rang cinquième furent aussi sélectionnés de la même manière pour fins de comparaison. Un directeur et cinq enseignants de chaque école furent invités à répondre aux 34 questions d'un questionnaire qui visait l'efficacité du directeur. Cinq directeurs et 20 enseignants des écoles du premier rang ont participé ainsi que deux directeurs et 10 enseignants du cinquième rang pour un total de 37 participants.

Trois types de tests statistiques furent utilisés pour analyser l'instrument. Les moyennes des réponses de chaque question furent calculées pour le groupe des écoles du premier rang, et des écoles du dernier rang cinquième. Les moyennes furent aussi calculées pour les mêmes deux groupes, mais dans cette deuxième instance, les questions furent regroupées selon la caractéristique à laquelle la question appartenait. Le test-t compare les moyennes entre le groupe des écoles excellentes et le groupe des écoles du dernier rang afin d'identifier les différences qui pourraient exister. Enfin, le coefficient de corrélation de Pearson fut calculé afin de déterminer l'existence des relations entre les caractéristiques.

Les résultats de la première question de recherche appuient le portrait du directeur efficace de Roueche et Baker (1986). Les participants des meilleures écoles du Québec soutiennent que leurs directeurs possèdent les caractéristiques identifiées dans l'étude des meilleures écoles américaines. Quant à la deuxième question de recherche, il n'y a pas de différence évidente entre la perception des caractéristiques des directeurs par les participants des meilleures écoles, et les écoles identifiées comme moins efficaces.

Des tendances différentes existent entre les deux groupes lorsqu'on compare les relations entre les caractéristiques dans chaque groupe. Le test de corrélation de Pearson a identifié une

relation importante entre les caractéristiques des directeurs des meilleures écoles. Avec ce test on constate que:

- entre toutes les caractéristiques il y a une corrélation significative ($p > .5$).
- toutes les caractéristiques sauf deux, ont une relation marquée ($r > .6$) ou élevée ($r > .8$).
- des coefficients de corrélation plutôt faibles n'existent qu'entre la participation dans la prise de décision et l'engagement à la mission de l'école ($r = .25$, $p = .22$) et la reconnaissance du personnel et l'engagement à la mission de l'école ($r = .19$, $p = .36$).

Les relations entre les caractéristiques sont moins fortes chez les écoles du dernier rang. Ces écoles montrent une relation marquée et élevée entre certaines caractéristiques. Cependant, ces relations représentent seulement deux-tiers des caractéristiques. Il n'a pas été possible d'identifier une relation significative entre les caractéristiques suivantes:

- la participation dans la prise de décision et la reconnaissance du personnel ($r = .51$, $p = .08$),
- la participation dans la prise de décision et la flexibilité ($r = .49$, $p = .10$),
- la participation dans la prise de décision et la délégation ($r = .47$, $p = .12$),
- la participation dans la prise de décision et la cohésion ($r = .47$, $p = .12$).
- la cohésion et la flexibilité ($r = .51$, $p = .08$)
- la cohésion et la délégation ($r = .53$, $p = .07$)

Cette étude montre que l'efficacité d'un directeur demeure difficile à discerner. Le rôle central du directeur et les caractéristiques de la flexibilité, la cohésion, l'importance placée sur la mission de l'école, la reconnaissance du personnel, la participation dans la prise de décision, l'habileté du directeur à déléguer ainsi que l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas remis en question par cette recherche. Cependant, la relation entre ces caractéristiques reste encore nébuleuse.

Lors de leur étude concernant les meilleures écoles secondaires aux États Unis, Roueche et Baker sont arrivés à la conclusion que le rôle du leader pédagogique, la septième caractéristique du directeur efficace, est la caractéristique la plus consistante chez les directeurs des écoles efficaces. La présente étude montre que les caractéristiques des directeurs des meilleures écoles et des écoles du dernier rang ont toutes une relation élevée avec l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage; cette caractéristique dans l'étude de Roueche et Baker se définit par le leader pédagogique. Mais, il n'est pas clair suite à cette recherche si cette caractéristique détermine

l'efficacité du directeur plus que les autres. Il semble que les caractéristiques reliées au leader transformatif et au leader culturel sont plus importantes que ce que suggère l'étude de Roueche et Baker(1986). Lane (1992) croit que le leader culturel détermine le cadre dans lequel l'efficacité pourrait être atteinte. Enfin, la priorité du directeur d'école est de doter l'école d'une culture pour que l'enseignement et l'apprentissage de qualité soient possibles.

Implications Pratiques

A la suite de cette étude, il ressort que les caractéristiques du directeur efficace de Roueche et Baker(1986)demeurent valides dans les meilleures écoles secondaires du Québec. Les directeurs pourraient se servir de ces conclusions afin d'évaluer la manière dont ces caractéristiques semblent affecter l'efficacité de leur école. Les directeurs oeuvrant dans des écoles secondaires à moindre rendement pourraient aussi reconnaître la pertinence de ces caractéristiques. Ainsi, ils pourraient évaluer comment celles-ci ont un effet sur l'efficacité de leurs écoles. Il est nécessaire, cependant, de rester prudent quant à l'effet potentiel de chacune de ces caractéristiques.

Les écoles identifiées comme moins efficaces pourraient examiner les faibles relations entre les caractéristiques du directeur afin de déterminer si des améliorations pourraient avoir un effet sur l'efficacité de l'école.

Les résultats de cette recherche pourraient servir de point du départ à ceux qui s'intéressent au potentiel du directeur à créer un impact significatif sur l'efficacité de son école. Connaître les caractéristiques d'un directeur est, en soi, un point de départ important dans la formation de ces derniers, mais mieux comprendre les relation de ces caractéristiques aidera à distinguer entre les directeurs potentiellement excellents, et les autres.

Connaître les caractéristiques d'un directeur efficace ne semble, suite à cette recherche, que le bout de l'iceberg. Comment se servir de ces caractéristiques, comment ces dernières ont un effet les unes sur les autres? C'est possiblement le seul moyen de vraiment comprendre comment les exploiter.

Les Implications Théoriques

Cette recherche semble suggérer qu'un directeur, qui possède les caractéristiques identifiées par l'étude de Roueche et Baker(1986), pourrait aussi bien se trouver dans une des meilleures écoles secondaires du Québec que dans une école secondaire moins performante. Par contre, elle soutient que les relations entre les caractéristiques du directeur efficace sont plus nombreuses chez les directeurs des écoles excellentes.

Cette recherche fait état de la complexité des meilleures écoles secondaires. Une recherche plus approfondie est nécessaire afin de connaître la façon dont les caractéristiques d'un directeur affectent son école. Il n'a pas été déterminé par cette recherche, la relation de cause-effet des directeurs efficaces et les écoles dites excellentes. Cette recherche n'a visé que le directeur efficace dans une excellente école secondaire. L'environnement du directeur, la culture de son école, l'efficacité de ses enseignants n'ont pas fait l'objet de cette recherche. Ces éléments de l'école ont une influence potentielle sur l'efficacité de l'école. Il faut de plus ajouter que les facteurs de l'environnement social et du lieu géographique n'ont pas été considérés dans cette recherche. Même le contexte légal et politique de l'école secondaire pourrait aussi avoir un effet sur son efficacité.

La recherche depuis l'étude de Roueche et Baker supporte les caractéristiques que ces derniers ont identifiées. Les caractéristiques ont-elles un poids juste? Il semble nécessaire d'évaluer le poids accordé à chacune des caractéristiques de l'étude de Roueche et Baker (1986), à la lumière de l'importance des recherches sur le leadership transformatif et culturel.

Les Implications de Recherche

Cette recherche a comparé deux groupes d'écoles secondaires: un groupe excellent ainsi qu'un groupe avec des résultats faibles. Le groupe d'écoles excellentes montre certaines relations entre des caractéristiques des directeurs qui ne furent pas trouvées dans le deuxième groupe. Comment les relations entre les caractéristiques d'un directeur efficace affectent-elles l'efficacité du directeur et l'excellence de l'école? Quelle est l'importance des relations entre les caractéristiques et pourquoi ces relations sont-elles plus nombreuses dans les écoles excellentes? Y-a-t-il des relations qui sont plus importantes que d'autres pour que le directeur semble affecter l'efficacité de son école?

Les relations élevées entre les caractéristiques des meilleures écoles peuvent être une des raisons pour laquelle ces écoles réussissent mieux. Ce résultat pourrait servir comme objectif d'une autre étude: Est-ce que les relations entre certaines caractéristiques sont plus importantes que d'autres? Est-ce qu'un directeur d'école doit exercer ces caractéristiques d'une manière précise pour être efficace?

L'enquête des sept caractéristiques de l'étude de Roueche et Baker (1986), qui accorde un poids égal à chaque caractéristique, pourrait identifier l'importance relative des caractéristiques dans les écoles à rendement scolaire élevé et celles à rendement plus faible.

Une étude qui analyse les relations entre les sept caractéristiques, en particulier les relations qui se distinguent uniquement dans les meilleures écoles, pourrait aider à mieux comprendre leur importance. Cette étude pourrait découvrir des raisons pour lesquelles il y a des relations entre certaines caractéristiques du directeur d'une école efficace.

Il semble avantageux d'analyser le rôle du directeur d'une école efficace dans une perspective plus globale. En décrivant en détail les caractéristiques qui montrent l'efficacité de l'école, il serait possible d'offrir une image de l'école qui dépasse les résultats scolaires et le décrochage. Le modèle intégré de l'excellente école secondaire de Roueche et Baker(1986) traite de deux autres facteurs importants dans la recherche de l'excellence: l'enseignement et le climat de l'école. En utilisant ces trois éléments du modèle de Roueche et Baker (1986), une étude ultérieure pourrait dégager un portrait global dans lequel les caractéristiques du directeur affecteraient le climat et l'enseignement qui, à leur tour, auraient une influence sur les résultats.

Une étude à laquelle auraient été soumis des individus non associés à l'école permettrait de comparer les perceptions des répondants avec une grille des résultats des actions posées par un directeur. Ces observations objectives par les observateurs indépendants serviraient de point de comparaison avec les propres perceptions du personnel enseignant et des directeurs. Ainsi, cette étude ferait le lien entre les caractéristiques qu'un directeur est tenu de posséder et le degré de performance observée à son école. Une étude effectuée de cette manière augmentera la validité des perceptions du personnel participant par un genre de vérification. Les observations cueillies par des observateurs indépendants fourniraient au chercheur un moyen de triangulation ainsi qu'une image plus globale de l'école.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ascik, T. 1984, "Looking at Some Research on What Makes An Effective School," in Connaught Marshner(ed.), A Blueprint for Educational Reform, Free Congress Research and Education Foundation, Washington D.C.

Bass, B. 1988b, The Multifactor Leadership Questionnaire, Form 5 (Revised) Binghamton NY: Center for Leadership Studies, State University of New York at Binghamton.

Becker, E. 1992, An Effective Schools' Primer

Bennis, W., B. Nanus 1985, Leaders: The Strategies for taking charge. .

Bennis, W. 1986 , Why leaders can't lead.

Blase , J. J. 1989 ,<< *The Micropolitiques of the School: The Everyday Political Orientation of Teachers toward Open School Principals.*>> Educational Administration Quarterly Vol. 25, November pp. 377-407.

Brassard, A. 1993,<<*Conceptions of Organizational Effectiveness Revisited.*>> The Alberta Journal of Educational Research Vol XXXIX ,no. 1 March , pp 143-162.

Burns, J. 1978, Leadership New York: Harper and Row

Conseil supérieur de l'éducation 1993, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état des besoins de l'éducation. La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle . Publications du Québec.

Dow, I.1983, The Effect of School Management Patterns on Organisational Effectiveness, Alberta Journal of Educational Research, March .

Ethier, G. 1989, La Gestion de L'excellence en Education, Presse De L'Université du Québec .

Foster, K. 1990, *Small Steps on the Way to Teacher Empowerment* , Phi Delta Kappan, May .

Fournir, M., M.Taggart, S. Kérouac, S. Normand 1988 , Introduction à la Recherche. Montréal: Décarie.

Fraenkel J., N. Wallen 1993, How To Design And Evaluate Research In Education. Deuxième Edition.

Fullan M. 1992, Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond Toronto: OISE Press.

Glasser, W. M.D. 1990, The Quality School Managing Students Without Coercion . Harper and Row, Publishers, New York

Grégoire, R. 1990, Les Facteurs qui Façon une Bonne École Ministère de l'Éducation .

Holdaway, E., E. Ratsoy 1991, *Preparation of Principals for Their Emerging Role*, The Canadian Administrator, March .

House, R., J. Singh, 1987 *Organizational behavior: Some new directions for I/O psychology*. Dans M.R. Rosenweig et L.W. Porter (éditeurs) Annual Review of Psychology (pp. 670-718). Palo Alto, CA: Annual Review Inc.

Jobin et. al., Groupe de travail Franco-qubécois sur la performance des établissements. 1990, La Performance et L'efficacité des établissements d'enseignement Secondaire Mesures et facteurs explicatifs Le ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, France, Le ministère de l'Éducation du Québec.

Jordan, M. 1986, *'Effective Schools' Approach Spreads*, The Washington Post, February 5 p. A4.

Kirby, P., M. King, L. Paradis, 1992, *Extraordinary Leaders in Education: Understanding Transformational Leadership*. Journal of Educational Research May/ June Vol. 85, No. 5, pp. 303-311.

Lane, B. 1992, *Cultural Leaders in Effective Schools : The Builders and Brokers of Excellence* NASSP Bulletin, February pp.84-96 .

Leithwood, K. et D. Montgomery, 1986, Improving Principal Effectiveness The Principal Profile Toronto: OISE Press

Lieberman, A., L. Miller, 1990, Restructuring Schools: What Matters and what Works, Phi Delta Kappan, June .

Mace-Matluck, B., 1987, Organisational, Structural and Process Variables Related to Effective Schools, The Effective School Movement: Its History and Context, August .

Maxcy, 1991, A Critical Perspective On Educational Leadership OISE Press.

McClelland, D., 1973, Testing for Competence Rather than Intelligence. American Psychologist, janvier.

Ministère de l'Éducation du Québec, 1991 : Les Abandons au Secondaire: Profil sociodémographique. Février .

Ministère de l'Éducation. 1992, Chacun ses devoirs Plan d'action sur la réussite éducative. Gouvernement du Québec .

Murphy, J. 1988, The Unheroic Side of Leadership: Notes from the Swamp, Phi Delta Kappan, May.

National Commission on Excellence in Education, 1983, A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform Washington D. C.

Peters T. et R. Waterman Jr. 1982, In Search of Excellence : America's 50 Best Companies New York: Harper and Row.

Roueche, J. et G. Baker III 1986, Profiling Excellence in America's Schools American Association of School Administrators.

Rousseau, R. 1968, Statistiques Appliquées à l'éducation et à la psychologie. Université Laval , Editeur Québec.

Rutter , M., et al. 1979. Fifteen Thousand Hours Secondary schools and their effects on children Cambridge Massachusetts: Harvard University Press

Saskin, M. 1988. *The visionary principal: School leadership for the next century*. Education and Urban Society, 20, pp.239-249.

Soles, A.,1988. Surmounting the Unsurmountable: " Suggestions for Improving Canadian Public Education" Quality in Canadian Public Education. A critical Assessment Stenvenson, Wilson, Ed.

Statistiques Canada ,1991, Décrochage scolaire. Ottawa.

Stevenson, H., D. Wilson, 1988, Quality in Canadian Public Education: A Critical Assessment, The Falmer Press.

Stodhill, R. 1963, Manual for LBDQ-Form 12: An experimental revision. Columbus Ohio: The Ohio State University, Bureau of Business Research .

Sweeney, J.,1992, <<*School Climate : The Key to Excellence* >> NASSP Bulletin novembre , pp.69-73.

Taylor, B., D. Levine,1991, "Effective School Projets and School Based Management" , Phi Delta Kappan, January .

Timbar, T., P. Kirp,1988, Managing Educational Excellence Falmer Press .

Weick, K. 1982, Administering Education in Loosely Coupled Schools Phi Delta Kappan 63, 10 pp. 673 -676.

Yin, R., J. White 1986, Managing for Excellence in Urban High Schools : District and School Roles Prepared for U.S. Department of Educational Research and Improvement COSMOS

DOCUMENTS ANNEXES

Lettres au Ministère de l'Éducation
L'accès aux Informations

24 février, 1992

Edifice Marie Guyart
1035 de la Chevrotière
11^{ème} étage
Québec, Québec G1R 5A5
Attention M. Edgard Paquet

Cher Monsieur Paquet,

Je vous écris suite à notre conversation téléphonique du mois dernier concernant mon besoin vis-à-vis l'accès à l'information à-propos les écoles secondaires. Je suis étudiante à la maîtrise en administration scolaire à l'Université de Québec à Trois Rivières. Présentement, je me prépare à commencer une recherche sur les écoles excellentes au Québec.

La recherche proposée a pour objectif de mettre en lumière comment les excellentes écoles au Québec réalisent leur mission. De nos jours au Québec il semble y avoir un malaise envers notre système scolaire. Ma recherche veut montrer que, malgré les problèmes actuels, il y a certainement des solutions pour les résoudre. Ma recherche vise non seulement l'habileté qui existe dans les écoles secondaires à faire réussir nos étudiants, mais également cherche à savoir pourquoi ces écoles réussissent.

Il est important de nos jours de connaître l'existence des écoles excellentes. Cette connaissance nous permettra de nous comparer avec la recherche américaine aussi bien qu'avec la recherche faite ailleurs au Canada.

Le Québec est unique en Amérique du Nord. Une meilleure connaissance de ce qui fait réussir nos écoles nous aiderait à mieux connaître comment le succès pourrait être atteint. Il est alors urgent et nécessaire de développer notre propre modèle québécois de l'excellence en éducation.

Cette recherche prend comme hypothèse qu'une école excellente dépend de certains critères. Il y a des écoles où ces critères existent. Quels sont ces critères? Comment que savons-nous si ces critères rendent l'école excellente?

Pour compléter cette étude il est nécessaire de communiquer avec les directeurs des écoles qui ont les meilleures performances académiques. Pourriez-vous à cet effet, me permettre l'accès aux résultats des performances des écoles secondaires lors des examens du Ministère de l'Éducation.

Je vous prie d'agréer, monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs,

Heather Smith-Dufresne

Trois-Rivières Ouest ,le 19 août 1992

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction des communications
La responsable de l'accès aux documents des organismes publics
et de la protection des renseignements personnels

Attention: Madame S. Beaulieu

Chère Madame Beaulieu,

En février dernier, je vous ai communiqué mon besoin d'information au sujet des écoles excellentes du Québec. Je vous remercie beaucoup de votre aide dans cette phase de ma recherche.

Comme je vous le mentionnais, cette recherche prend comme hypothèse qu'une école excellente dépend de certains critères. Il y a des écoles où ces critères existent. Quels sont ces critères? Comment savons-nous si ces critères rendent l'école excellente?pour atteindreles buts que nous nous proposons il nous faut préciser les écoles performantes qui réussissent le mieux. J'ai aussi besion de déterminer le taux de décrochage qui existe à l'école.

De plus,pour compléter cette étude il est nécessaire de communiquer avec les directeurs des écoles performantes qui ont un niveau de décrochage faible. En conséquence, pourriez-vous, me donner accès aux taux de décrochage des écoles secondaires publiques au Québec?

Veuillez agréer, Madame, l'expression de mes sincères remerciements ,

Heather Smith-Dufresne
5210 de Tilly
Trois-Rivières Ouest, Québec

G8Y 6L4

Lettres d'introduction aux écoles secondaires visées par la recherche.

Le 3 février , 1993

Cher Monsieur ,

Je suis étudiante à la maîtrise en administration scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Présentement, je me prépare à entreprendre une recherche sur les écoles secondaires publiques au Québec.

Dans le contexte québécois, il est nécessaire d'identifier différents modèles d'une école. Je suis convaincue que la seule manière de comprendre ce qui se passe dans nos écoles québécoises est d'aller à la source. Malgré le rôle vital des directeurs de nos écoles secondaires québécoises, très peu de recherches dans ce domaine ont été effectuées à date. Vous êtes le témoin de la situation actuelle dans nos écoles. Votre participation est cruciale dans le succès de cette recherche qui vise à identifier les facteurs de réussite des écoles secondaires publiques au Québec.

Les implications de cette recherche sont potentiellement multiples. Cette recherche pourrait nous sensibiliser à la formation et à la préparation des directeurs des écoles secondaires à l'avenir. Nous pouvons mieux saisir les critères qui aident à diriger nos écoles.

Pour compléter cette étude, il est nécessaire d'adresser un questionnaire au directeur et à cinq de ses enseignants dans quinze écoles secondaires françaises publiques du Québec. L'école que vous dirigez a été choisie pour faire partie de l'échantillonnage de cette recherche. Il serait très important que vous acceptiez de remplir un court questionnaire qui n'exigerait que 15 minutes de votre temps. En effet, vos réponses peuvent contribuer de manière significative à la résolution de certains problèmes auxquels nos écoles sont confrontées. Toute information fournie par chacun des cinq participants de votre école sera traitée confidentiellement. Ni votre école, ni les participants de l'étude ne seront identifiés .

Je communiquerai avec vous, par téléphone, le matin du 10 février afin de discuter de votre participation dans cette recherche.

Je vous prie, d'agréer, monsieur, l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Heather Smith

Paul Laurin Phd.

Directeur de recherche

Le 10 février 1993

Cher Monsieur ,

Je vous écris suite à notre conversation du 10 février 1993 concernant une recherche en cours à l'université du Québec à Trois Rivières. Ci-joint vous trouvez six copies du questionnaire à remplir par vous ainsi que par cinq enseignants de votre école.

Les enseignants susceptibles de répondre aux questionnaires devraient avoir les caractéristiques suivantes:

- Fortement impliqué dans la vie de l'école.
- Relations interpersonnelles de qualité avec les élèves.

- L'objectivité, l'écoute active, le feed-back aussi bien que l'empathie envers ses élèves sont évident dans ses pratiques quotidiennes.

Enfin, cet(te) enseignant(e) démontre ses habiletés cognitives dans son approche individualiste, ses stratégies, ses connaissances aussi bien que ses innovations.

Lorsque vous aurez identifié cinq enseignants qui répondent à ces critères, vous pourrez les inviter à remplir ce questionnaire en leur fournissant une copie de l'instrument ainsi qu'une enveloppe.

Vous placerez votre réponse complétée dans l'enveloppe ci-jointe. Nous vous assurons que vos réponses seront traitées d'une façon confidentielle. Ne vous identifiez pas sur le questionnaire. Nous vous ferons parvenir les résultats aussitôt que la recherche sera complétée. Afin de pouvoir conclure cette recherche, nous vous prions de répondre dans les plus brefs délais possibles avant le 15 février.

Je vous remercie de votre collaboration à cette recherche,

Sincèrement,

H. Smith-Dufresne

Directeur de recherche:

Paul Laurin Phd.

le 10 février 1993

A L'enseignant(e),

Je vous écris à la suite d'une conversation en date du 10 février dernier avec le directeur de votre école concernant une recherche en cours à l'université du Québec à Trois Rivières. Cette recherche ne peut se faire sans la participation d'enseignants et de directeurs d'écoles.

Vous avez été choisi en raison de votre forte implication dans la vie de l'école, de vos relations interpersonnelles de qualité avec les élèves ainsi que vos habiletés cognitives, votre approche individualiste, vos stratégies, vos connaissances ainsi que vos innovations.

La seule manière de comprendre ce qui se passe dans nos écoles secondaire québécoises c'est d'aller à la source. Au delà du rôle central du directeur d'école, vous êtes le (la) témoin de la situation actuelle dans nos écoles. Votre participation est donc cruciale dans le succès de cette recherche.

Le questionnaire ci-joint consiste en 34 questions auxquelles je vous prie de répondre d'une manière spontanée. La durée est de 10 à 15 minutes. Parce que très peu d'enseignant(e)s participent à notre étude, vos réponses sont essentielles.

Une fois le questionnaire complété vous voudrez bien s'il vous plaît le retourner dans l'enveloppe affranchie. Nous vous assurons que vos réponses seront traitées confidentiellement. Ne vous identifiez pas sur le questionnaire. Nous vous ferons parvenir les résultats de cette étude aussitôt que la recherche sera complétée. Afin de pouvoir conclure cette recherche, nous vous demandons de répondre au plus tard le 15 février 1993.

Je vous remercie de votre collaboration et je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs,

Heather Smith-Dufresne

Directeur de recherche Paul Laurin Phd.

QUESTIONNAIRE

Au Directeur ...					
JUSQU'A QUEL POINT VOUS ETES D'ACCORD AVEC LES AFFIRMATIONS SUIVANTES?					
0-Totalement en désaccord 1- Peu d'accord 2-Plus ou moins d'accord 3- Plutôt d'accord 4-Totalement d'accord					
	0	1	2	3	4
1. Tout en étant flexible , je contrôle fermement .					
2. J'encourage mon personnel à être autonome et à développer des projets .					
3. J'analyse chaque projet proposé en fonction des objectifs de l'école.					
4. C'est moi qui , en dernier ressort , approuve ou pas les projets soumis.					
5. Je suis partisan de <<l'essai et erreur>> mais dans un esprit d'amélioration et d'innovation.					
6. J'initie des choses; je suis une personne d'action.					
7. Je partage avec mon personnel les mêmes valeurs de l'école.					
8. Je montre un intérêt sincère face au bien- être de mon personnel.					
9. Je joue le rôle de support plutôt que de contrôle.					
10. J'encourage le dialogue ouvert.					
11. Je cultive la fierté et l'unité au sein de mon personnel.					
12. J'axe toutes mes actions sur la mission de l'école.					
13. J'encourage mon personnel à développer des comportements conformes à la vision de ce que l'école devrait et devra être.					
14. J'apprécie , verbalement et par écrit , le travail de mon personnel.					
15. J'exerce des pressions sur ceux qui n'observent pas les règlements et politiques.					

0-Totalement en désaccord	0	1	2	3	4
1-Peu d'accord					
2-Plus ou moins d'accord					
3-Plutôt d'accord					
4-Totalement d'accord					
16. Tout en respectant mon personnel , je m'oppose aux comportements reliés à un rendement inacceptable.					
17.J' encourage mon personnel à développer leur plein potentiel par la mise sur pied d'activités de perfectionnement.					
18. Je crée des comités pour analyser différents aspects de l'école.					
19. Je m'assure que les tâches confiées et déléguées à mon personnel soient clairement définies et comprises.					
20. Je délègue mon autorité.					
21. Je fais la promotion d'un enseignement et d'un apprentissage de bonne qualité.					
22. Je m'assure de la disponibilité du matériel dont l'école à besoin.					
23.Je m'assure de l'intégration des nouveaux membres du personnel.					
24. Je supervise personnellement les programmes pédagogiques afin qu'il soient adaptés aux élèves.					
25. Je m'applique à établir des relations amicales avec les membres de la communauté scolaire.					
26. Je m'assure que les politiques de la commission scolaire soient implantées dans l'école.					
27. Je donne un feed-back régulier sur les activités de l'école.					
28. J'aborde les problèmes dès qu'ils surviennent .					
29.Je maintient une stabilité disciplinaire au sein de l'école.					
30. J'encourage les élèves à se dépasser.					
31. J'encourage l'esprit critique au sein de mon personnel.					

0-Totalement en désaccord 1-Peu d'accord 2-Plus ou moins d'accord 3-Plutôt d'accord 4-Totalement d'accord					
	0	1	2	3	4
32. J'évalue mon personnel selon des critères d'excellence acceptés de tous.					
33. J'encourage les enseignants à développer des activités para-académiques et à s'y impliquer.					
34. Je m'applique à donner à l'école une identité propre.					
Afin d'analyser les résultats de notre questionnaire vous êtes prié de cocher les catégories suivantes:					
Vous êtes homme ou femme?		M	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>
Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant(e)?		0 à 2	<input type="checkbox"/>	3 à 5	<input type="checkbox"/>
		6 à 10	<input type="checkbox"/>	10 à 15	<input type="checkbox"/>
		15 ou plus	<input type="checkbox"/>		
Combien d'années d'expérience avez-vous comme directeur(directrice)?		0 à 2	<input type="checkbox"/>	3 à 5	<input type="checkbox"/>
		6 à 10	<input type="checkbox"/>	10 à 15	<input type="checkbox"/>
		15 ou plus	<input type="checkbox"/>		
Depuis combien d'années travaillez-vous à cette école?		0 à 2	<input type="checkbox"/>	3 à 5	<input type="checkbox"/>
		6 à 10	<input type="checkbox"/>	10 à 15	<input type="checkbox"/>
		15 ou plus	<input type="checkbox"/>		
Vous considérez les élèves à votre école en majorité					
		de la classe haute <input type="checkbox"/>			
		de la classe moyenne <input type="checkbox"/>			
		de la classe inférieure <input type="checkbox"/>			

A L'Enseignant(e)...					
JUSQU'A QUEL POINT VOUS ETES D'ACCORD AVEC LES AFFIRMATIONS SUIVANTES?					
0-Totalement en désaccord 1- Peu d'accord 2-Plus ou moins d'accord 3- Plutôt d'accord 4-Totalement d'accord					
MON DIRECTEUR:	0	1	2	3	4
1. Tout en étant flexible , contrôle fermement .					
2. Encourage son personnel à être autonome et à développer des projets .					
3. Analyse chaque projet proposé en fonction des objectifs de l'école.					
4. C'est lui qui , en dernier ressort , approuve ou pas les projets soumis.					
5. Est partisan de l'essai et erreur mais dans un esprit d'amélioration et d'innovation.					
6. Initie des choses; c'est une personne d'action.					
7. Partage avec son personnel les mêmes valeurs de l'école.					
8. Montre un intérêt sincère face au bien- être de son personnel.					
9. Joue le rôle de support plutôt que de contrôle.					
10. Encourage le dialogue ouvert.					
11. Cultive la fierté et l'unité au sein de son personnel.					
12. Axe toutes ses actions sur la mission de l'école.					
13. Encourage son personnel à développer des comportements conformes à la vision de ce que l'école devrait et devra être.					
14. Apprécie , verbalement et par écrit , le travail de son personnel.					

0-Totalement en désaccord					
1-Peu d'accord					
2-Plus ou moins d'accord					
3-Plutôt d'accord					
4-Totalement d'accord					
	0	1	2	3	4
Mon Directeur:					
15. Exerce des pressions sur ceux qui n'observent pas les règlements et politiques.					
16. Tout en respectant son personnel , il s'oppose aux comportements reliés à un rendement inacceptable.					
17. Encourage son personnel à développer leur plein potentiel par la mise sur pied d'activités de perfectionnement.					
18. Crée des comités pour analyser différents aspects de l'école.					
19. S'assure que les tâches confiées et déléguées à son personnel soient clairement définies et comprises.					
20. Délègue son autorité.					
21. Fait la promotion d'un enseignement et d'un apprentissage de bonne qualité.					
22. S'assure de la disponibilité du matériel dont l'école à besoin.					
23. S'assure de l'intégration des nouveaux membres du personnel.					
24. Supervise personnellement les programmes pédagogiques afin qu'il soient adaptés aux élèves.					
25. S'applique à établir des relations amicales avec les membres de la communauté scolaire.					
26. S'assure que les politiques de la commission scolaire soient implantées dans l'école.					
27. Donne un feed-back régulier sur les activités de l'école.					
28. Aborde les problèmes dès qu'ils surviennent .					
29. Maintient une stabilité disciplinaire au sein de l'école.					

0-Totalement en désaccord 1-Peu d'accord 2-Plus ou moins d'accord 3-Plutôt d'accord 4-Totalement d'accord					
	0	1	2	3	4
Mon Directeur:					
30. Encourage les élèves à se dépasser.					
31. Encourage l'esprit critique au sein de son personnel.					
32. Evalue son personnel selon des critères d'excellence acceptés de tous.					
33. Encourage les enseignants à développer des activités para-académiques et à s'y impliquer.					
34. S'applique à donner à l'école une identité propre					
Afin d'analyser les résultats de notre questionnaire vous êtes prié de cocher les catégories suivantes:					
Vous êtes masculin ou féminin?		M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>			
Combien d'années d'expérience avez-vous comme enseignant(e)?		0 à 2 <input type="checkbox"/> 3 à 5 <input type="checkbox"/> 6 à 10 <input type="checkbox"/> 10 à 15 <input type="checkbox"/> 15 ou plus <input type="checkbox"/>			
Depuis combien d'années travaillez-vous à cette école?		0 à 2 <input type="checkbox"/> 3 à 5 <input type="checkbox"/> 6 à 10 <input type="checkbox"/> 10 à 15 <input type="checkbox"/> 15 ou plus <input type="checkbox"/>			
Votre participation dans notre recherche est très appréciée.		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			